



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**DAYANE FERNANDES FERREIRA**

**DESAFIOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM  
RONDÔNIA: UMA PERSPECTIVA SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL  
POLITÉCNICA**

**PORTO VELHO – RO**

**2018**

**DAYANE FERNANDES FERREIRA**

**DESAFIOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM  
RONDÔNIA: UMA PERSPECTIVA SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL  
POLITÉCNICA**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>o</sup> Antônio Carlos Maciel.

**Linha de pesquisa:** Políticas e Gestão Educacionais

**Bolsa:** CAPES DS

**PORTO VELHO – RO**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

F383d Ferreira, Dayane Fernandes.

Desafios da orientação educacional na educação integral em Rondônia:  
uma perspectiva sob o olhar da educação integral politécnica / Dayane  
Fernandes Ferreira. -- Porto Velho, RO, 2018.

113 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade  
Federal de Rondônia

1.Educação Integral. 2.Orientação educacional. 3.Politecnia. I. Maciel,  
Antônio Carlos. II. Título.

CDU 373

---

Bibliotecário(a) Cristiane Marina Teixeira Girard

CRB 11/897

**DAYANE FERNANDES FERREIRA**

**DESAFIOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM  
RONDÔNIA: UMA PERSPECTIVA SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO INTEGRAL  
POLITÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Política e Gestão Educacional como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

Data da aprovação: 13 / 09 / 2018



---

**Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel**  
(Orientador - PPGE/UNIR)



---

**Prof. Dr. Suely Mascarenhas**  
(Membro Externo - PPGE/UFAM)



---

**Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba**  
(Membro Interno - PPGE/UNIR)

---

**Prof. Dr. Marilsa Miranda de Souza**  
(Suplente - PPGE/UNIR)

## **DEDICATÓRIA**

À minha filha, Bianca Maria, que soube, em alguns momentos, compreender a minha impaciência e ausência e em outros não. Tão parecida comigo!

E a minha avó querida, que não estudou mas me ensinou o valor de estudar.

.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todos os dias da minha existência e por encher o meu caminho de desafios.

Aos meus familiares, que na base do meu percurso educacional, enfatizavam a importância dos estudos (Minha avó, meus tios e minha Mãe)

À minha mãe, que me apoiou, me sustentou e acreditou em meu potencial.

À Fundação Universidade Federal de Rondônia e a todos os professores do Programa de Mestrado em Educação- UNIR, que permitiram a realização deste trabalho;

À CAPES, por financiar a dedicação exclusiva aos estudos.

Ao meu esposo que, em seu infinito amor por mim, criou as condições que tornaram possível a realização deste mestrado. Agradeço seu apoio incondicional, sua fidelidade, sua paciência, seu amor.

Ao meu orientador, Professor Dr<sup>o</sup> Antônio Carlos Maciel, pelo voto de confiança e que pela imensa compreensão contribuiu para a conclusão deste trabalho;

À Professora Dra. Marilsa, professora do Mestrado em Educação, pela sua incansável persistência e dedicação ao programa e por ter acreditado em mim;

Ao Professor Dr<sup>o</sup> Clarides Henrich de Barba, pela amizade, pelas boas prosas, pelas parcerias científicas e pela simpatia e humildade de sempre.

À amiga, que adotei como irmã, Dione Martins Magalhães que me acolheu em sua casa, em suas orações e em seu coração;

À Edineia, que me acolheu amorosamente em seu lar. O tempero de sua comida me será inesquecível.

Às colegas Adriana Ranucci e Rosely Petri, que sofreram comigo as angústias do percurso do mestrado;

Aos meus colegas de curso: pelos momentos de crescimento, pelos auxílios e pelas palavras amigas;

Enfim, a todas as pessoas não citadas, mas que de alguma forma contribuíram com este trabalho.

**A todos, muito obrigada!**

## **EPIGRAFE**

[...] o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia deve ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida (SUCHODOLSKI, 1984, p. 117).

FERREIRA, Dayane Fernandes. **Desafios da orientação educacional na educação integral em Rondônia: uma perspectiva sob o olhar da educação integral politécnica**. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

### RESUMO

O processo de produção capitalista demarca o caráter educacional de um país e o ensino modifica-se conforme a complexificação tecnológica do processo produtivo. Nesta mesma perspectiva, difundem-se as políticas públicas e as formações dos profissionais que atendem à demanda educacional. Diante disso, buscou-se responder a seguinte problemática: Quais os desafios da orientação educacional, sob a perspectiva da educação integral politécnica, na escola de educação integral em Rondônia? Com base nestas prerrogativas, esta dissertação possui como objetivo apresentar os desafios da Orientação Educacional (OE) em Rondônia, sob a perspectiva da educação integral politécnica. Para cumprir tal propósito foi necessário ir além das aparências do discurso oficial proclamado. E para tal, a presente investigação envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo, em duas escolas que receberam a implantação do Projeto Guaporé, localizadas no município de Porto Velho/RO. Os principais referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa foram os estudos sobre educação integral politécnica amparada pelos estudos de Maciel (2017, 2018), a base teórica proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008), o conceito de paradigmas técnico-econômicos Kuhn (2011) e Freeman e Perez (1988) e sua relação com as políticas do sistema educacional brasileiro e os estudos acerca da orientação educacional, desde seu início no Brasil até os dias atuais, realizados por Grinspun (1983, 2008, 2010, 2012). A pesquisa documental envolveu a apreensão das legislações que norteiam a implantação do Projeto Guaporé de Educação Integral no Estado de Rondônia e as atribuições do orientador educacional. A pesquisa de campo abrangeu entrevistas semiestruturadas com três orientadoras educacionais, duas na escola denominada “escola A” e uma na escola denominada “escola B”. Também englobou observação da rotina cotidiana das orientadoras. Através do materialismo histórico-dialético foi possível compreender a realidade histórico-concreta do trabalho da orientação educacional no Projeto Guaporé. Identificou-se, os desafios, sob a perspectiva da educação integral politécnica, entre os quais estão, o de superar as rupturas entre concepção e execução da proposta de educação integral nas escolas estudadas, bem como o reflexo destas rupturas nas atividades e atribuições desenvolvidas no cotidiano da orientação educacional. Do mesmo modo como continua sendo um desafio, o trabalho de intervenção educativa nas dificuldades de aprendizagem, na orientação profissional e na formação para uma cidadania emancipatória.

**Palavras-Chave:** Educação Integral. Orientação educacional. Politecnia



FERREIRA, Dayane Fernandes. **Challenges of educational orientation in education in Rondônia: a perspective under the view of polytechnic integral education**. 2018. 113 f. Dissertation (Academic Masters in Education) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho - RO, 2018.

### **ABSTRACT**

The process of capitalist production demarcates the educational character of a country and the teaching modifies itself according to the technological complexity of the productive process. In this same perspective, the public policies and the training of the professionals that meet the educational demand are diffused. In view of this, we tried to answer the following problem: What are the challenges of educational orientation, from the perspective of integral polytechnic education, in the school of integral education in Rondônia? Based on these prerogatives, this dissertation aims to present the challenges of Educational Orientation (OE) in Rondônia, from the perspective of integral polytechnic education. To fulfill this purpose it was necessary to go beyond the appearances of the official speech proclaimed. To this end, the present research involved bibliographic, documentary and field research in two schools that received the implementation of the Guaporé Project, located in the city of Porto Velho / RO. The main theoretical references that supported the research were the studies on integral polytechnic education supported by the studies of Maciel (2017, 2018), the theoretical basis proposed by Historical-Critical Pedagogy (SAVIANI, 2008), Kuhn's concept of technical-economic paradigms (2011) and Freeman and Perez (1988) and their relation with the policies of the Brazilian educational system and the studies about the educational orientation, from its beginning in Brazil to the present day, by Grinspun (1983, 2008, 2010, 2012). The documentary research involved the apprehension of the legislation that guides the implementation of the Guaporé Project of Integral Education in the State of Rondônia and the attributions of the educational advisor. Field research included semi-structured interviews with three educational counselors, two at the school called "school A" and one at the school called "school B". Also included observation of the daily routine of the counselors. Through historical-dialectical materialism it was possible to understand the historical-concrete reality of the work of educational guidance in the Guaporé Project. It was identified the challenges, from the perspective of integral polytechnic education, among which are, to overcome the ruptures between conception and execution of the proposal of integral education in the schools studied, as well as the reflection of these ruptures in the activities and attributions developed in the of educational guidance. In the same way, the work of educational intervention in the difficulties of learning, in the professional orientation and in the formation for an emancipatory citizenship remains a challenge.

**Key words:** Integral Education. Educational orientation. Polytechnic

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CEU – Centro Educacional Unificado

CIEPES – Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EUA – Estados Unidos da América

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OE – Orientador Educacional

OV- Orientação Vocacional

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PDES – Plano de Desenvolvimento Educacional

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SOE – Serviço de Orientação Educacional

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Evolução da Orientação Educacional no Brasil .....	50
<b>Figura 2.</b> Quatro dimensões da politecnia .....	95

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Principais características dos sucessivos paradigmas tecno-econômicos .....	22
<b>Quadro 2.</b> Paradigmas do desenvolvimento capitalista nos países centrais .....	24
<b>Quadro 3.</b> O quadro síntese da Prof <sup>a</sup> Ruth Schecffer .....	53

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARADIGMAS TÉCNICO-ECONÔMICOS DO CAPITALISMO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Modelos produtivos do capitalismo: taylorismo, fordismo e toyotismo .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Paradigmas técnico-econômicos e teorias pedagógicas na educação brasileira .....</b>	<b>29</b>
2.2.1 Manifesto dos Pioneiros da Educação.....	33
2.2.2 A Ditadura Militar e a Pedagogia Tecnicista .....	38
<b>2.3 Orientador educacional e sua inserção no contexto educacional brasileiro .....</b>	<b>41</b>
2.3.3 Bases epistemológicas da atuação do orientador educacional .....	52
<b>3 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Concepção Liberal de Educação Integral .....</b>	<b>59</b>
<b>3.2 Concepção neoliberal de Educação Integral .....</b>	<b>63</b>
<b>3.3 Concepção histórico-crítica de educação Integral.....</b>	<b>67</b>
<b>4 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM ESCOLAS CONTEMPLADAS PELO PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL .....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 Percurso metodológico .....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 Projeto Guaporé de Educação Integral .....</b>	<b>76</b>
<b>4.3 Demandas da orientação educacional no Projeto Guaporé de educação Integral .....</b>	<b>80</b>
4.3.1 Orientação educacional no cotidiano da Escola A.....	81
4.3.2 Orientação educacional no cotidiano da Escola B.....	88
<b>4.4 Pressupostos norteadores para uma orientação educacional politécnica..</b>	<b>92</b>
<b>5 UMA ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA .....</b>	<b>97</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE I: Questionário de identificação.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE II: Roteiro de Entrevista.....</b>	<b>113</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O termo “Educação Integral” tem sido utilizado por diferentes tendências teóricas pedagógicas desde a institucionalização da escola pública. Entretanto, a conceituação não tem alcançado a amplitude necessária para uma prática efetiva dentro de uma proposta de ensino integral. Prova disso está no caráter assistencialista dos programas que fazem uso do termo integral.

É preciso ampliar os estudos que diferenciam as concepções de educação integral, bem como caracterizar quais atribuições os profissionais da educação devem refletir para concretização da efetiva educação integral politécnica, emancipadora. Entendemos que por educação politécnica compreende-se a formação humana completa a partir do desenvolvimento cognitivo (intelecto), psicomotor (educação física) e tecnológico (politecnicidade) do indivíduo (MARX; ENGELS, 2017).

A exemplo, podemos citar o Projeto Burareiro de Educação Integral, desenvolvido no município de Ariquemes, interior do Estado de Rondônia no ano de 2005. Idealizado pelo professor Antônio Carlos Maciel, o projeto moveu-se pelo anseio de uma proposta diferenciada de educação ao encontro das necessidades da classe trabalhadora (FRUTUOSO, 2014).

Distante da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica postulada por Dermeval Saviani, é criado em 2007, através da Portaria Ministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010 o Programa Mais Educação. Este programa, nada mais é que uma busca de integrar os planos de ação do governo federal no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Além disso pretendeu-se também, atender aos artigos da LDB que determinam a [...] progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, p. 02).

O estado de Rondônia, em uma tentativa de repetir os méritos obtidos pelo projeto Burareiro, através de iniciativa do então governador Confúcio Moura (2010-2018) (prefeito do município de Ariquemes durante a implantação do projeto Burareiro) conduz as políticas de implantação do Projeto Guaporé de Educação Integral.

O “**Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia**”, foi implantado gradativamente, nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia, a partir do ano letivo de 2013. Caracteriza-se por atividades do currículo básico e de

eixos temáticos, como acompanhamento pedagógico e do rendimento escolar, educação ambiental, esporte e lazer, arte e cultura.

O movimento de educação integral no Brasil, tem exigido dos profissionais uma readequação de funções, já que o aluno passa mais tempo no ambiente escolar. O serviço de Orientação Educacional, por exemplo, responsável pelo desenvolvimento pessoal de cada aluno, amplia suas funções devido ao maior contato cotidiano com esse aluno. A partir daí, percebe-se a necessidade de caracterizar o percurso das concepções e políticas de educação integral no Brasil, e a partir desta conjuntura, delinear o papel do orientador educacional neste processo de mudanças no sistema educacional.

Buscou-se esclarecer alguns questionamentos ao longo do trabalho. A exemplo: quais as concepções de educação integral? Qual a concepção de educação integral politécnica? Quais as atividades o orientador educacional tem desenvolvido na educação integral implementada pelo estado de Rondônia? Como o orientador educacional deve se nortear na proposta de educação integral politécnica? Essas indagações trouxeram à tona dúvidas que resultaram no problema aqui investigado, o qual se expressa na seguinte pergunta: Quais os desafios do orientador educacional na educação integral politécnica?

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar os desafios da Orientação educacional na escola de educação integral em Rondônia, sob a perspectiva da educação integral politécnica. Propõe-se, assim, caracterizar a trajetória da orientação educacional no Brasil, as concepções de educação integral, a concepção politécnica de educação integral e articulação entre estes temas na atualidade de duas escolas públicas da capital de Rondônia, Porto Velho. É preciso considerar que a OE tem uma relação intrínseca com a Psicologia, desde seu início e, considerando que ambas (Psicologia e OE), apresentaram respostas, a cada recorte histórico da educação pública, para as demandas esperada da escola em cada tempo.

A partir de tais pressupostos, considera-se relevante o trabalho dos Orientadores Educacionais nas escolas públicas. Afinal, estes, juntamente com outros profissionais, como os psicólogos escolares e os supervisores escolares, lidam com a subjetividade presente na educação. Assim, são instigados a entender quais as atribuições da escola em uma sociedade classista, e que fundamentos teóricos podem lhes possibilitar perceber as relações existente entre ensino e aprendizagem. Um

trabalho que somado a atuação dos demais profissionais da educação podem proporcionar um processo justo de humanização dos indivíduos.

O método de pesquisa seguiu os pressupostos apontados por José Paulo Netto (2011), na obra “Introdução ao método de Marx”. No referido, Netto (2011, p.22) apresenta que o objetivo de um pesquisador deve ser a distinção entre “aparência e essência”, ou seja, é apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa frase, o método de pesquisa que, por meio de procedimentos analíticos, propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Feito isso e operando a sua síntese, o pesquisador reproduz, no plano do pensamento, ou seja, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. Em toda pesquisa, parte-se da aparência e conforme avança a análise sobre a pesquisa, chega-se a conceitos e novas abstrações.

Durante o processo de apreensão da dinâmica do objeto de pesquisa deve-se utilizar dos mais variados instrumentos e técnicas de pesquisa, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc, sendo fundamentais para o pesquisador para apoderar-se da matéria (NETTO, 2011).

A análise dos dados teve como eixo central, então, a aplicação do método dialético, mediante o qual se buscou interpretar a realidade objetiva e subjetiva em termos de categorias básicas: totalidade e trabalho. Assim, em primeiro, utilizamos da categoria totalidade e trabalho para apreender os aspectos históricos, econômicos e políticos em que se insere a educação brasileira. Também, entender como se produzem as políticas educacionais (fenômeno social) frente ao processo de desenvolvimento econômico.

Em segundo, descreve-se as concepções de educação integral no Brasil. Em específico, a concepção de educação integral do Projeto Guaporé de Educação Integral. Dessa forma, o trabalho se encontra organizado em quatro seções. A primeira buscou descrever um dos protagonistas das políticas educacionais brasileira: os modelos produtivos do capitalismo. Assim trazemos as características do taylorismo/fordismo, o fordismo e o toyotismo, e como os paradigmas que estes modelos produtivos fizeram uso, foram cruciais para reestabelecimento do capitalismo frente as suas crises. Ao mesmo tempo discutimos o papel que a escola pública desempenhou para produzir a mão de obra dos quais cada modelo necessitou.

Na segunda direcionou-se para as concepções de educação integral com base na teoria pedagógica da escola nova e na perspectiva histórico-crítica. Também ressalvamos os modelos de educação integral e as concepções neoliberais que implementaram, obrigatoriamente, estes modelos nas escolas públicas do Estado de Rondônia. A exemplo de educação na concepção liberal tem-se o Programa Mais educação, implantado no Estado de Rondônia a partir do ano de 2010 em algumas escolas piloto.

Na terceira trazemos em específico, o perfil da educação integral proposta pelo Projeto Guaporé de Educação Integral, um projeto idealizado e implantado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) de Rondônia com o objetivo de assegurar educação para os diversos contextos culturais e sociais existentes no estado. Sua proposta pedagógica baseia-se nas experiências do Programa Mais Educação e no Projeto Burareiro de Educação Integral. Posteriormente conduzimos a descrição da orientação educacional no cotidiano de duas escolas que possuem o Projeto Guaporé implantadas, localizadas no município de Porto Velho/RO. E finaliza-se com a discussão do conteúdo coletado sob a perspectiva da educação integral politécnica e conseqüentemente, quais caminhos a serem trilhados para a atuação do orientador na concepção histórico-crítica.



## 2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARADIGMAS TÉCNICO-ECONÔMICOS DO CAPITALISMO

O processo de produção capitalista, desde seu início, no período da revolução industrial – do surgimento das primeiras máquinas movidas à água – até os dias atuais, não ficou estático. As máquinas a vapor foram sendo substituídas pelo desenvolvimento tecnológico acelerado. O aumento da demanda acresceu a necessidade de uma tecnologia mais eficiente, mais produtiva, com controle de qualidade. Também o modo de trabalho modificou-se e com isso a necessidade de um trabalho mais “qualificado” para atender as demandas do mercado.

Pode-se discriminar dois momentos significativos na revolução industrial e em seus processos produtivos: O primeiro momento, compreendido entre os anos de 1780 e 1860, que teve o carvão como sua principal fonte de energia, e o ferro como matéria prima. O segundo momento, entre 1860 até 1914 foi marcado pela revolução da eletricidade e derivados do petróleo como novas fontes de energia e do aço como matéria prima.

Coube a educação, em todo este processo, viabilizar os conhecimentos necessários aos trabalhadores (a classe dominada) a fim de prepara-los as demandas de produção. De acordo com Damiani (1997, p. 49):

A busca da eficácia e do aumento da produtividade, que promoveu modificações do padrão de acumulação do capital, e é, por sua vez, quem determina a demanda da formação dos recursos humanos de alto nível. O capital através do controle de investimentos e financiamentos a instituições e a pesquisadores, pode definir os objetos de investigação e com isso os caminhos da ciência oficial. Isto privilegia, com o acesso ao saber elaborado, uma pequena parcela dos trabalhadores, o que valida a tendência à desproletarização. Ao contrário, para a grande massa de trabalhadores, este saber não é veiculado, recebendo estes, apenas o treinamento necessário às suas funções cotidianas nos postos de trabalho. Consequentemente, tendo em vista os desdobramentos da crise atual, eles estão fadados à desqualificação, à exclusão do posto de trabalho ou à subproletarização.

Estando claro o interesse da burguesia sobre o desenvolvimento da ciência e ao sistema educacional, pretende-se caracterizar as cisões ocorridas no processo técnico-econômico do Brasil e do exterior e sua relação com o desenvolvimento da educação. Partindo da perspectiva do materialismo histórico-dialético, é crucial compreender os fatores históricos e como tem ocorrido o desenvolvimento e

readaptações do modo de produção capitalista perante suas crises econômicas.

Alguns autores no campo da economia têm discutido o contexto dos paradigmas técnico-econômico, entre eles Kuhn (2011), Nelson e Winter (1977), Dosi (1983), Freeman e Perez (1988). Destaca-se nessa breve discussão, os postulados de Freeman e Perez, pois centram-se em uma explanação mais ampla da ‘destruição criadora’ em Marx e em Schumpeter. Desta forma, os autores utilizam o conceito de paradigma técnico-econômico, destacando a capacidade do capitalismo de reorganizar-se nos períodos de crise. Assim, evidencia-se um conjunto de construções históricas assentadas pela dinâmica tecnológica, econômica e institucional das crises, resultando nestas reorganizações.

Segundo Perez (2004, p.41), paradigma tecno-econômico

[...] é, então, um modelo de melhores práticas composto de um conjunto de princípios tecnológicos e organizacionais genéricos, que representam a maneira mais eficaz de aplicar uma revolução tecnológica específica e de usá-la para modernizar e rejuvenescer toda a economia. Quando geralmente adotados, esses princípios se tornam a base do senso comum para organizar qualquer atividade e estruturar qualquer instituição<sup>1</sup>

Poderíamos até ousar em dizer que um novo paradigma se constituiu a partir da revolução industrial. Ora, o trabalho manual e artesanal feito nos lares de pequenos artífices, passa a ser realizado no interior das fábricas e em grande escala. A relação homem-trabalho sofre uma modificação. Antes o artesão trabalhava no produto desde o começo até sua customização final. Já nas fábricas, as funções são separadas, à máquina a vapor compõem o processo, sendo necessário ao trabalhador adquirir o conhecimento para conduzir uma nova ferramenta e executar uma única tarefa em todo o processo de produção (MANACORDA, 2010).

Na perspectiva de Thomas Kuhn, os processos de transição para novos paradigmas surgem em períodos de superação de concepções demarcadas por aquelas comunidades científicas que partilham as mesmas concepções. Ou seja, esse fenômeno é visto a partir de uma descoberta científica, que faz emergir uma nova concepção, então um novo paradigma ao qual a comunidade se envolve e aceita.

---

<sup>1</sup> Maciel (2018, p. 96) com base em outros autores, define paradigma técnico-econômico como “[...] o conjunto das formas e meios de produção caracterizados por uma dada revolução tecnológica, cujo ciclo se completa algo em torno de cinquenta anos – a onda de Kondratieff ou a long wave de Schumpeter”.

Dessa forma, o conceito de paradigma fundado por meio da teoria de Kuhn como resultado científico universalmente reconhecido por parte da comunidade de pesquisadores de determinada área do conhecimento, se torna padrão, um princípio que rege o comportamento científico e demarca o espaço de atuação científica (KUHN, 2011).

Para Toledo e Tadeucci (2012), é possível permitir uma analogia entre a teoria de Kuhn e a concepção de inovação. Da mesma forma que um novo paradigma emerge, trazendo consigo uma revolução à ciência normal, uma inovação radical traz consigo um novo marco tecnológico.

A mudança nos paradigmas ocorre em meio as crises do capitalismo, o que resulta em um dinamismo na produção dos novos bens. O que se tem, são novos meios para se fazer coisas antigas, isto é, um novo padrão para produções de bens de mercado, amparado por um novo meio de acumulação de capital e, principalmente, um novo conceito em técnicas, equipamentos e ferramentas (VILLASCHI FILHO, 2004). Consequentemente, ocorre uma mudança substancial sobre a sociedade e o trabalhador. O sistema educacional, insere-se como um mediador para conduzir o trabalhador e a sociedade frente aos novos paradigmas.

A capacidade de inovar, desde o início, apresentava-se como fundamental para garantir a sobrevivência de indústrias, empresas e nações. Tal constatação fica clara a partir da declaração de Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista (1848/2017, p.13):

As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do globo.

Marx e Engels (1848/2017) chamam à atenção para a reconstrução e expansão do capitalismo. Ou seja, as antigas indústrias são destruídas e abrem lugar para novas indústrias, cuja introdução tornou-se uma questão de vida e morte para todas as nações civilizadas. Ou inova-se em termos de qualidade e quantidade (neste caso com vistas a expansão da produção) ou sucumbe-se ao fracasso e falência.

É imperativo destacar que existem dois tipos de ciclos econômicos principais

para a efetiva apreensão do desenvolvimento global do capitalismo. O primeiro é conhecido como "ciclo curto" por sua duração aproximada de três a quatro anos, também é conhecido como "ciclo clássico" ou "ciclo capitalista industrial" (SALAVISA, 1992). Por outro lado, os chamados "Ciclos econômicos longos" ou "Ciclos de Kondratieff" que são os mais adequados para descrever, a longo prazo, o comportamento geral do sistema capitalista (SALAVISA, 1992). Com uma duração entre cinquenta e sessenta anos, estes ciclos são conhecidos como ondas recorrentes ao longo da vida do capitalismo e consistem essencialmente em um comprimento de onda longa para cima e uma para baixo, que carregam, em sua gênese, a chamada crise estrutural que divide as duas ondas.

Descreve Barrera (2014) que, Nikolai Kondratieff (1892-1938) aponta que os momentos de depressão e *boom* econômico do capitalismo se desenvolvem a partir de fatores endógenos<sup>2</sup>. Motivo pelo qual flutuações do modelo produtivo capitalista geram revoluções tecnológicas, mudanças na esfera das relações econômicas internacionais e grandes eventos sociopolíticos, como guerras ou revoltas de natureza geral.

Ainda segundo Barrera (2014), Ernest Mandel (1923-1995) desenvolve seu próprio modelo de ondas longas a partir da perspectiva marxista, levando em consideração a convergência dos fatores endógenos e exógenos, os seja, fatores que se originam no exterior e no interior, respectivamente, do sistema capitalista. Assim, tanto as revoluções tecnológicas que ocorreram ao longo da história do capitalismo como inovações de natureza jurídica institucional, interagem dialeticamente e produzem diferentes conjunturas em que se desenvolvem longos ciclos econômicos.

Na íntegra aponta Barrera (2014, p. 47):

El enfoque clásico adoptado por Kondrátiev sostiene que los ciclos u ondas se desarrollan a partir de factores endógenos, por lo cual las fluctuaciones del propio desarrollo capitalista provocan revoluciones tecnológicas, cambios en la esfera de las relaciones económicas internacionales y acontecimientos de envergadura sociopolítica, como guerras o revueltas de carácter general. La perspectiva marxista sostiene todo lo contrario a lo expuesto por el economista soviético. A partir de ello Ernest Mandel desarrolla su propio modelo de ondas largas, teniendo en cuenta que estas son el resultado de la convergencia de factores endógenos y factores exógenos al sistema.

---

<sup>2</sup> Barrera (2014), destaca como exemplos de fatores endógenos flutuações do próprio desenvolvimento capitalista, mudanças na esfera das relações econômicas internacionais e eventos de importância sócio-política, tais como guerras ou revoltas generalizadas.

De ello se desprende que, tanto las revoluciones tecnológicas que han sucedido en la historia económica del capitalismo –como expresión concreta de lo ocurrido al interior de la base económica que sustenta al sistema–, como las innovaciones de carácter jurídico institucional – que responden a la superestructura que gobierna la sociedad y son establecidas para adecuarse a los requerimientos para la difusión del modelo productivo-económico y lograr la acumulación capitalista a nivel global del sistema en su conjunto–, interactúan dialécticamente y producen las diferentes coyunturas en las que se desarrollan los ciclos económicos largos. En ello radica la denominada ley de correspondencia entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción (BARRERA, 2014, p.47).

A compreensão dos ciclos, nos permite visualizar quais paradigmas surgiram em cada ciclo e como estes modificaram toda uma estrutura econômica, social e educacional do mundo produtivo. Para melhor ilustrar, a tabela 1 mostra os ciclos de longos (aproximadamente 50 anos) e na descrição de Kodratieff os atores principais do processo produtivo que promoveram as mudanças significativas em todos os contextos mundiais, sendo:

- a) Primeiro Ciclo (1770-1830): Paradigma da mecanização do sistema produtivo (energia hidráulica) e progresso industrial. Economia colonial.
- b) Segundo ciclo (1830-1880): Paradigma da máquina a vapor e transporte ferroviário (transpassando as barreiras territoriais de distribuição de produtos).
- c) Terceiro ciclo (1880-1930): paradigma da energia elétrica e o desenvolvimento da engenharia pesada, da administração científica e busca constante pela otimização de tempo e espaço para maiores margens de lucro. Economia de Monopólio concorrencial.
- d) Quarto ciclo (1930-1980): paradigma fordista de produção. Economia marcada pela fusão entre capital bancário e capital industrial, o monopólio e oligopólio comercial e expansão das empresas globais (multinacionais) e *Welfare State* – Estado de bem estar social<sup>3</sup>.
- e) Quinto ciclo (1980-atualmente): paradigma da microeletrônica, informatização e otimização dos processos industriais baseados em alta tecnologia. Economia e estado neoliberal.

---

<sup>3</sup> Basicamente, trata-se de um modelo de governo que a iniciativa pública, por meio dos aparelhos estatais, é concebida como pilar fundamental não apenas nas áreas de saúde, educação e segurança, mas também quanto às políticas previdenciárias, de emprego de renda da classe trabalhadora; no âmbito do mercado, o Estado assume ainda o papel de uma agente essencial na condução do desenvolvimento econômico, seja através de intervenções reguladoras das políticas comerciais, financeiras e industriais, seja constituindo empresas em pontos estratégicos da cadeia produtiva.

**Quadro 1.** Principais características dos sucessivos paradigmas techno-econômicos<sup>4</sup>

<b>Numero</b>	<b>Primeiro</b>	<b>Segundo</b>	<b>Terceiro</b>	<b>Quarto</b>	<b>Quinto</b>
<b>Início e término</b>	1770/80 a 1830/40	1830 a 1880	1880 a 1930	1930 a 1980	1980 a ?
<b>Descrição/ Kondratieff</b>	Mecanização	Força a vapor e ferrovia	Energia elétrica, engenharia pesada	Produção em massa- fordismo	Informação e comunicação
<b>Fator chave<sup>5</sup></b>	Algodão e ferro fundido	Carvão e transporte	Aço	Energia (petróleo)	Microeletrônica
<b>Setores alavancadores de crescimento</b>	têxteis e seus equipamentos e químicos fundição e moldagem de ferro, energia hidráulica	Máquinas e navios a vapor Maquinas, ferramentas, equipamentos ferroviários.	Engenharia e equipamentos elétricos, engenharia e equipamentos pesados <sup>6</sup>	Automóveis, caminhões, tratores, indústria aeroespacial, bens duráveis, petroquímicos	Informática, telecomunicações, equipamentos eletrônicos e de telecomunicações, robótica, serviços de informação:
<b>Infra-estrutura</b>	canais estradas	Ferrovias, navegação mundial	Oferta distribuição de energia elétrica	Auto-estradas, aeroportos, caminhos aéreos	<i>software</i> , redes e bancos de dados, tecnologia digital
<b>Outros setores crescendo rapidamente</b>	maquinas a vapor maquinaria	Aço, eletricidade, gás, corantes sintéticos, engenharia pesada	Automóveis, indústria aeroespacial, rádio e televisão, metais, bens duráveis, petroquímicos	Maquinas, ferramentas, fármacos, energia nuclear, microeletrônica	Novos materiais, biotecnologia, mecânica de precisão, química fina, atividades espaciais.
<b>Países líderes</b>	Grã-Bretanha, França e Bélgica	Grã-Bretanha, França, Bélgica, Alemanha e EUA	Alemanha e EUA Grã-Bretanha, França, Bélgica, Suíça e Holanda	Alemanha e EUA Outros países da CEE, Japão, Rússia, Suécia e Suíça	Japão, EUA, Alemanha Suécia, outros países da CEE, Taiwan e Coreia
<b>Países em desenvolvimento</b>	Alemanha e Holanda	Itália, Holanda, Suíça, Áustria e Hungria	Itália, Áustria, Hungria, Canadá Suécia, Dinamarca, Japão e Rússia	Países do leste Europeu, Brasil, México, Argentina, Coreia, China, Índia e Taiwan	Brasil, México, Argentina, China, Índia, Indonésia, Turquia, Venezuela e Egito

**Fonte:** Freeman e Perez (1988).

<sup>4</sup> Este quadro se faz relevante, devido à escassez de trabalhos publicados, por meios midiáticos, acerca das características dos paradigmas tecnico-econômicos. Logo, destaca-lo aqui, permite que seja consultado pelos demais pesquisadores dessa linha de estudos.

<sup>5</sup> Fator chave abundante e com preço declinante.

<sup>6</sup> Transporte marítimos, armamentos e química.

A partir do fim do terceiro e início do quarto ciclo, destacamos os modelos produtivos que subsidiaram o trabalho nas fábricas. Estes introduziram no processo produtivo novos paradigmas técnicos, econômicos, científicos, sociais e educacionais. Modelos produtivos são técnicas utilizadas no sistema fabril para melhor administrar as operações realizadas em suas linhas de montagens. Isto é, são estratégias realizadas por aqueles que detêm a posse sobre os meios de produção (burguesia) para melhor assegurar uma perfeita sintonia entre os índices de produtividade e lucro no setor secundário da economia.

Tamanho foi o papel dessas técnicas e organização operacional nas fábricas, que destacaremos três modelos produtivos que, também, são entendidos como parte do processo de reestruturação nas crises do capitalismo. A partir da Quadro 2, procedemos a caracterização de três modelos produtivos: o paradigma taylorista-fordista, fordista e o toyotismo.

A seguir contextualizar-se-á a relação direta dos modelos produtivos, entendidos como criadores de novas paradigmas técnico-econômicos, com os modelos educacionais, e em específico a inserção da função do orientador educacional nas escolas.

## **2.1 Modelos produtivos do capitalismo: taylorismo, fordismo e toyotismo**

O desenvolvimento industrial, tornou-se possível, segundo Manacorda (2010), devido a acumulação de grandes capitais, que por sua vez, tornou-se possível graças à exploração dos novos continentes descobertos e dos conhecimentos científicos voltados para o fazer, e fazer em grande quantidade. Assim, a cultura do artesanato, feito por um artífice no interior de seu lar é substituído pelo processo manufatureiro. Na manufatura ocorre “[...] uma primeira divisão do trabalho, ou melhor, de rotinas operativas, dentro de cada setor de produção e de cada estabelecimento através do qual cada trabalhador realiza agora somente uma parte do processo produtivo de sua ‘arte’”. (MANACORDA, 2010, p.326).

Quando o processo produtivo começou a ser realizado em grandes quantidades e no interior da fábrica, foi preciso pensar uma nova organização do trabalho. O objetivo dessa nova organização era o de economizar tempo e mão-de-obra com vistas a aumentar a base de lucro. Também, os processos produtivos

**Quadro 2.** Paradigmas do desenvolvimento capitalista nos países centrais

FASES DO CAPITALISMO	PERÍODO*	CARACTERÍSTICAS	CONTEXTO ECONÔMICO	CONTEXTO POLÍTICO	MODELOS PRODUTIVOS
<b>Livre-concorrência</b>	+ ou – 1880/1930	Liberdade de competir de acordo com a livre lei de mercado, não se admitindo impedimentos artificiais ou ilegais à entrada de novas empresas no mercado ou ao desenvolvimento da atividade empresarial ou comercial.	Monopólio concorrencial	Estado liberal	Taylorismo (cada trabalhador realiza apenas uma função no processo de produção, rigidamente controlado e hierarquizado).
<b>Fordismo (Monopolista)</b>	+ ou – 1930/1980	Nessa fase, o sistema financeiro comanda as relações econômicas, marcado pela fusão entre capital bancário e capital industrial, o monopólio e oligopólio comercial e expansão das empresas globais (multinacionais).	Keynesianismo	Política do <b>Estado do Bem-Estar Social</b> , vai defender a obrigatoriedade do Estado em suprir as necessidades básicas da população.	1) Taylorismo-Fordismo (1925-1970) (Ford aplica o processo criado por Taylor e acrescenta a esteira, economizando o tempo de deslocamento do trabalhador) 2) Toyotismo (a partir de 1960)
<b>Pós-Fordismo</b>	Pós 1980	O capitalismo informacional corresponde ao período econômico e social em que estamos vivendo. É marcado pelo avanço da Globalização, dos computadores, dos telefones digitais, da robótica e da internet.	Neoliberalismo (preconizando a não-intervenção do Estado na economia e defendendo a privatização de empresas e a diminuição das tarifas alfandegárias, entre outras medidas).	Estado Neoliberal	Produção flexível, base microeletrônica

**Fonte:** Autores (2018).

OBS.: No Brasil, os períodos começam algo em torno de 15 anos após terem iniciado nos países centrais.



conduziam as grandes potências comerciais a uma economia de livre comércio, gerenciadas por um estado liberal.

Os estudos na área da economia clássica já vinham problematizando sobre estratégias de organização e controle do trabalho, mas foi Frederick Winslow Taylor quem, nas últimas décadas do século XIX, desenvolveu a ideia de gerência científica. A proposta de Taylor baseava-se em “empenho no sentido de aplicar os métodos científicos aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão” (BRAVERMAN, 1987, p. 82).

O modelo anterior ao dos postulados por Taylor, utilizavam do incentivo para subordinação dos operários. Segundo Pinto (2010, p.33-34) para Taylor o incentivo deveria ser impraticável:

Nenhum ‘incentivo’, no entendimento de Taylor, lograria colocar os trabalhadores continuamente nessa situação de subordinação absoluta aos empregadores. Sua solução para o caso seria o estabelecimento de uma divisão de responsabilidades e de tarefas, na qual, aos executores de um determinado trabalho, fossem delegadas apenas as atividades estritamente necessárias à execução deste trabalho, dentro de moldes extremamente rígidos [...].

A gerência proposta por Taylor constituía-se como uma ferramenta na dinâmica da fábrica que criaria, através de métodos de experimentação do trabalho, regras e maneiras padrões de executar o trabalho. Tais regras deveriam considerar como fatores chave padrões para economizar tempo e movimento, otimizando e acelerando a produção. Assim, o nível de conhecimento do operário não precisava ser alto, uma vez que este seria treinado para determinada tarefa, atendo-se a ela sem maiores questionamentos.

A racionalização do trabalho na empresa promovida pelo Taylorismo se estabeleceu por meio dos quatro princípios básicos: 1) o planejamento, caracterizado pela substituição do empirismo pela cientificidade; 2) o preparo, seleção dos trabalhadores de acordo com as características necessárias para o desempenho de cada tarefa, prepará-los e treiná-los; 3) o controle, estabelecido para garantir o cumprimento das normas; 4) a execução, distribuição das tarefas no processo fabril de acordo com as funções de cada um. (CAVALHEIRO NETO, 2006, p. 7-8).

As concepções tayloristas prosseguiram pelo século XX e sofreram algumas mudanças, pensadas, principalmente, por Henry Ford (1886-1947), um projetista de

automóveis e fundador da Ford Motor Company, em 1903. Assim como no taylorismo o Fordismo (assim chamadas as concepções de Ford) visavam o lucro absoluto, entretanto, com algumas diversificações. É a partir das ideias de Taylor que Henry Ford aplica nas fábricas da Ford o controle de trabalho e apresenta uma novidade: insere no processo, a esteira. Taylor já propunha uma divisão do trabalho para otimizar a produção. Ford insere a esteira para que as peças chegassem ao trabalhador numa posição fixa, o que evitaria que o operário “perdesse tempo” se deslocando. Logo, das ideias de Taylor e Ford, ocorre a intensificação, da divisão de técnica de trabalho manual. A divisão de funções e setores, numa organização altamente hierarquizada, leva à divisão social; a divisão entre o setor manual e os setores a partir da supervisão leva à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. “O ponto fundamental da divisão social do trabalho é a cisão entre trabalho manual e intelectual. Esta cisão é inerente à evolução das diferentes formas de propriedade, que caracterizam os diferentes modos de produção e suas complexas relações de dominação” (DAMIANI, 1997, p. 47).

Destarte, o fordismo inicia-se em 1914 do EUA e estende-se para outros polos industriais. Especificamente, nas fábricas da Ford, esse modelo produtivo permitiu que o custo da produção dos carros diminuísse e, conseqüentemente, se tornou acessível para as classes menos favorecidas:

Quando fazemos referência ao fordismo, estamos denominando ou um sistema de produção ou um regime de acumulação de capital, e é necessário se fazer a distinção entre essas duas formas do fordismo que se combinam, mas não são iguais. Quando tratamos do fordismo como sistema de produção, estamos tratando de características intrínsecas a uma forma de gestão da produção e da força de trabalho, características essas, que podem ser notadas no cotidiano de empresas em qualquer lugar do mundo contemporâneo, podendo conotar um fator local, inerente às empresas. Entretanto, o fordismo como regime de acumulação de capital, faz apologia de uma forma adotada pelo capital para se reproduzir em um dado espaço e tempo, podendo conotar assim, um fator de larga escala, que abrange não só empresas, mas também o Estado. (FONSECA, 2015, p. 19).

O impacto do fordismo como modelo produtivo foi tamanho, que acabou por constituir-se como um sistema de produção e como um regime de acumulação de capital. Nesta pesquisa convém considerar ambos, mas, principalmente, nos convém considerar como ocorre uma relação causal entre este modelo produtivo e o sistema educacional global, isto é, a partir da divisão de classes ocorrida no momento em que

o primeiro homem delimitou seu espaço territorial, a propriedade privada, já houve a divisão de agricultores e servos e assim também na realidade fabril a divisão do trabalho manual do intelectual. E assim, já se deve imaginar qual a educação que se oferece ao proletariado: a educação para o trabalho manual, uma educação técnica.

O modelo fordista/taylorista entra em decadência a partir de 1970<sup>7</sup> devido a uma crise de superprodução, bem como pelo fortalecimento sindical do movimento operário, ao qual, lutava a favor de melhores condições de trabalho e de vida, já que viviam das migalhas do que produziam diariamente no interior das fábricas. A superprodução lotou os pátios das fábricas da Ford. Segundo Gomes e Maciel (2012, p.158) “O esgotamento do padrão de acumulação do fordista/taylorista induziu o capital a buscar estratégias de recuperação das taxas de lucro através das propostas neoliberais, que enxergavam no Estado, e em suas políticas sociais, o grande vilão da economia”.

Já em 1950, surgia um novo conceito em modelos produtivos idealizado pelos engenheiros Eiji Toyoda e Taiichi Ohno. Segundo Monteiro (1988), foi durante uma visita a uma fábrica que empregava os conceitos de produção em massa da Ford, que Eiji Toyoda notou que era possível aperfeiçoar o princípio de produção fordista, considerando que tal modelo, na forma como ocorria, apresentava um desperdício de esforço, recursos e espaço, por conta dos grandes volumes produzidos. Eiji Toyoda e Taiichi Ohno chegaram à conclusão de que a produção em massa nunca daria certo no Japão, avaliando as condições do país em consequência da Segunda Guerra Mundial: problemas de abastecimento, mercado reduzido, demanda fragmentada e consumidores com baixo poder de compra. (MAXIMIANO, 1997).

---

<sup>7</sup> Acerca dessa data, Clarke (1991), pontua que a crise de 1970, apesar de ser afirmada pelos pós-fordistas como resultado da inflexibilidade da produção fordista, esteve, na verdade, atrelada a inflexibilidade dos arranjos institucionais existentes. O autor afirma que a inflexibilidade não era uma característica da tecnologia de produção mas sim da resistência trabalhista, institucionalizada nas formas de relações industriais e de representação política que foram desenvolvidas como solução provisória de conflitos trabalhistas anteriores. Assim, a chave para se quebrar esta inflexibilidade não era a introdução de novos métodos de produção mas sim a remoção da base da resistência trabalhista, reestruturando as formas institucionais de representação trabalhista. Foi apenas na base dessa reestruturação das relações de classe que houve qualquer possibilidade de introdução vantajosa de novos métodos de produção. As pressões sobre a lucratividade vinham aumentando já desde meados da década de 1950, embora no início as altíssimas taxas de lucro tivessem possibilitado que o capital absorvesse estas pressões, enquanto ainda comportava uma folga para atender às reivindicações por maiores salários e gastos sociais e previdenciários como meio de garantir a paz social e a estabilidade política. Estas pressões, porém, se intensificaram na década de 1960 e início da de 1970, quando o *boom* contínuo levava a uma competição internacional cada vez maior e alimentava as demandas trabalhistas, canalizadas através dos sistemas institucionalizados de relações industriais e da representação política oferecida pelo *welfare state* keynesiano. (CLARKE, 1991, p.119).

Com a crise de 1970 da produção da Ford e o surgimento do modelo produtivo idealizado por Taiichi Ohno, denominado toyotismo (por ser viabilizado nas fábricas na Toyota – Japão), houve mudanças significativas no perfil do trabalho operário. Assim, o toyotismo concebe uma versão sintetizada e melhorada de todas as teorias até então implantadas na administração. Adotou como base, principalmente, a eliminação de desperdício e a fabricação com qualidade adequadas ao desenvolvimento das demandas de mercado, o que fez toda diferença na eliminação de desperdícios, focando na extinção de toda e qualquer atividade que não agregasse valor ao produto final. Um dos princípios mais significativos: o envolvimento permanente dos colaboradores (OHNO, 1997).

As principais características do toyotismo, de acordo com Gounet (1999), são:

- a) A produção é puxada pela demanda e o crescimento, pelo fluxo. Assim a empresa só produz o que é vendido e o consumo condiciona toda organização da produção;
- b) Situar tanto quanto possível as operações uma ao lado da outra, limitar o transporte no espaço, mas multiplicá-lo no tempo, evitar que se formem estoques em qualquer ponto da cadeia;
- c) A flexibilidade do aparato produtivo e sua adaptação às flutuações da produção acarretam a flexibilização da organização;
- d) O uso do Kanban, uma espécie de placa que indica o elemento ao qual está ligada. Serve, também, como senha de comando;
- e) Produzir vários modelos, mas cada um em série reduzida. Isso quer dizer que uma mesma linha de montagem deve produzir produtos diferentes;
- f) Os Cinco zeros: zero atrasos, zero estoques, zero defeitos, zero panes, zero papéis.

Conhecendo as concepções taylorista/fordismo, o fordismo e o toyotismo como regimes acumulativos que impactaram social, cultural, educacional e economicamente o mundo, que na seção seguinte descreve-se a trajetória da educação brasileira frente as demandas dos novos processos tecnológicos e organizacionais do sistema capitalista.

## 2.2 Paradigmas técnico-econômicos e teorias pedagógicas na educação brasileira

O desenvolvimento dos paradigmas técnico-econômicos, culminou na necessidade de se pensar uma educação para as massas, com o objetivo último de atender as demandas de mercado e, principalmente dos modelos produtivos. Segundo Manacorda (2010, p. 249), a revolução industrial muda, não apenas os modos de produção, mas também “os modos de vida dos homens, deslocando-os dos antigos para os novos assentamentos e transformando, junto com os processos de trabalho, também suas ideias e sua moral e, com elas, as formas de instrução”.

Postula Manacorda (2010) que, fábrica e escola nascem juntas, isto é, mesmo que admita-se historicamente que o processo de educação acompanha o homem desde os primórdios, é através de uma trajetória de divisão do trabalho que se chega à forma institucionalizada da educação, que é a escola:

A constituição da sociedade moderna, assentada sobre a produção industrial e sobre a urbanização implicou a necessidade de generalizar o acesso à escola por duas razões principais. Em primeiro lugar, pela demanda por conhecimentos por parte da produção industrial nascente. Em segundo, pela natureza da sociedade fundada no direito positivo, que passa a exigir a generalização do domínio da leitura e da escrita (FERRETTI, 2009, p. 107).

Ora, é o próprio desenvolvimento histórico da sociedade urbana e industrial quem exige que haja uma expansão na educação escolar. E o faz pela necessária função de contribuir para o processo produtivo, bem como em resposta as novas demandas que surgem quanto aos hábitos necessários à vida nas cidades, isto é, uma educação voltada à formação do cidadão.

O decreto nº 7.566 de 1909 (que dispõe sobre a criação da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito nas Capitais brasileiras) coloca em destaque outro fator, esse de ordem social, como justificativa para criação das escolas no Brasil. Assim cita o referido decreto da República dos Estados Unidos do Brasil (1909, p.01):

[...] o aumento constante das cidades exige que se facilita as classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência, que para isso se torna necessário não só habilitar **os filhos dos desfavorecidas da fortuna** com o indispensável

preparo técnico intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis a Nação (*Grifo nosso*).

A década de 20 caracterizava-se pela decadência das oligarquias, com a crise do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização<sup>8</sup> com o modelo nacional-desenvolvimentista. Isto ocorreu em função da realidade brasileira daquela época, onde até então o Brasil era um grande produtor de café. Com a crise de 1929 instaurou-se um grande descontentamento em função das economias mundiais autônomas, transferirem para os países, economicamente dependentes, os efeitos da crise (FARIA, 2016). O país ficou entregue à própria sorte e com a responsabilidade de resolver os problemas de ordem externa, somada à crise que acarretava na superprodução de café. A velha ordem oligarquia foi contestada por vários movimentos armados que culminaram com a revolução de 1930.

Marcado por um movimento armado, a revolução de 1930 foi liderada pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que resultou no golpe de Estado, denominado Golpe de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís em outubro de 1930. Em novembro, do mesmo ano, Getúlio Vargas assumi a chefia do "Governo Provisório", data que marca o fim da República Velha no Brasil. O período em que Getúlio Vargas governou o Brasil é dividido em duas fases as quais correspondem: Segunda República, que vai de 1930-1937 e Estado Novo, que iniciou em 1937 e terminou em 1945.

É a partir de um surto de industrialização da Era Vargas<sup>9</sup> que insurge a discussão acerca da formação técnica e da escola pública, em especial, para o projeto

---

<sup>8</sup> Em 1907, havia 3.160 fábricas diversas com 150.000 operários. Após a I Guerra Mundial (1914-1918) observam-se alterações significativas nesses valores. Em 1920 passamos a 13.336 estabelecimentos com 275 mil operários. A produção industrial, calculada em 1.352 mil contos em 1914, alcançou em 1920 três milhões e em 1926 ultrapassou sete milhões, apresentando indícios de integração da economia e com tendência a melhorar sob o ponto de vista qualitativo. (CARVALHO, 1969).

<sup>9</sup> Getúlio Vargas conseguiu destacar-se na cena política nacional, e por isso a primeira etapa de governo dele na chefia da República, entre os anos 1930 e 1945, ficou conhecida como **Era Vargas**. Há também historiadores que admitem que a Era Vargas compreende todo o período do primeiro governo até o fim do segundo governo de Getúlio Vargas (1930-1954). No entanto, é mais aceito denominar Era Vargas somente o período de 1930 a 1945, devido à centralidade da figura de Vargas nessa época. Essa centralidade da imagem de Vargas ocorreu, sobretudo, durante o Estado Novo quando conquistou a alcunha de "pai dos pobres", por meio da massiva propaganda do Departamento de Imprensa e Propaganda e (DIP) e também por causa da popularidade alcançada pela legislação trabalhista. (RODRIGUES, 2017, sp). Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/era-vargas/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

desenvolvimentista no Brasil. Com o advento da industrialização no país, o modelo produtivo adotado foi o taylorista, o que gerou um processo de consolidação das classes médias urbanas. A ampliação no processo migratório das famílias do campo para a cidade, fortalece a industrialização e o êxodo rural.

Destaca-se que, o capitalismo tardio inseriu-se como uma opção de se consagrar os recursos nacionais e fortalecer a economia brasileira, o que diminuiria a necessidade de importações e a produzir os produtos dentro do país. A fluxo do desenvolvimento industrial que surgiu por volta de 1890, entretanto, é só a partir de 1930 que a mesma se estabelece como principal referencial produtivo. Segundo Romanelli (2012, p. 48):

A Economia brasileira reagia de forma dinâmica aos efeitos da crise: o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência da renda de um para outro setor. Essa transferência se fez do setor tradicional para o moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial. Tudo isso trouxe consequências benéficas para o setor industrial, que, graças à crise, passou a contar com a disponibilidade do mercado interno, então não mais dominado pelo capital estrangeiro, e com a possibilidade de um aproveitamento mais intenso de sua capacidade já instalada e que, até então, vinha operando em regime de subaproveitamento, por causa da concorrência das importações.

À frente do governo nacional (1930-1945), Getúlio Vargas, estimulou a industrialização e foi responsável por políticas que promoveram as indústrias de base necessárias para a ampliação de outros ramos industriais. Destacam-se, a criação, neste período, da Companhia Siderúrgica Nacional, o centro de produção de aço, a Companhia Vale do Rio Doce (Atual vale), a Petrobrás e indústrias de matérias primas.

Outro conjunto de estratégias que integram as primeiras ações de Vargas foram a criação do Ministério do Trabalho Indústria e do Comércio, a criação das leis trabalhistas e a criação do Ministério da Educação e da Saúde, em novembro de 1930. A partir da criação deste último, o Ministério da Educação e da Saúde Pública, foi sancionado uma série de decretos, denominados de Reforma Francisco Campos, as quais foram elencadas por Saviani (2010).

- a) Decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931, criando o Conselho Nacional de Educação.
- b) Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931, organização do ensino superior.

- c) Decreto n.19.890 de 18 de abril de 1931, organização do ensino secundarista.
- d) Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931, instituição do ensino religioso no ensino público.
- e) Decreto n. 20.158 de 30 de junho de 1931, organização e regulamentação do ensino comercial (SAVIANI, 2010).

O desenvolvimento das políticas públicas através das leis trabalhistas e com relação as regulamentações que ampliavam a oferta educacional, transmitiam a impressão de que havia uma preocupação do governo federal com a classe trabalhadora. Entretanto, na prática as reformas não beneficiavam os menos favorecidos, o modelo educacional não objetivava o desenvolvimento do homem integral. O principal objetivo de Vargas sempre foi “formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada” (FAUSTO, 2001, p. 188).

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos tinha uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2001, p.188).

A exemplo destas políticas favoráveis a preparação intelectual das elites temos, a partir de 1930, a criação de universidades, reforma do ensino superior (Reforma Francisco Campos), instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, Organização da Universidade do Rio de Janeiro, organização do ensino secundário (Decreto nº 19.890), criação do Ministério da Educação, organização do ensino comercial e regulamentação da profissão de contador (ROMANELLI, 2012).

O liberalismo<sup>10</sup>, juntamente com a ascensão de uma burguesia industrial, utiliza da concepção de educação para promover esta como a solução dos problemas sociais. Assim, caberia a educação garantir a modernização e desenvolvimento econômico e cultural do país. É claro, haviam concepções divergentes acerca da base

---

<sup>10</sup> O liberalismo enquanto um conceito econômico gerado a partir das relações capitalistas de produção tem suas raízes formadas durante os séculos XVIII e XIX como base da moderna teoria econômica. Seu principal precursor foi Adam Smith (1723-1790), com sua obra A riqueza das nações, publicada em 1776, onde o teórico formula um tratado sobre questões econômicas que abrangiam desde as leis de mercado, aspectos monetários, distribuição de rendimento da terra e várias recomendações políticas acerca da economia capitalista. Smith defendia a livre concorrência de mercado sem qualquer interferência do Estado, ou seja, o crescimento econômico seria guiado por uma “mão invisível”, onde o próprio mercado se autorregularia (SOARES, 2016, p. 21).



filosófica de educação, conseqüentemente, diversos grupos buscavam direcionar as reformas educacionais, a fim de acompanharem o processo de modernização do Brasil. O interesse dos grupos ia além da modernização, buscavam também, reformas educacionais que garantissem a manutenção da ordem estabelecida.

Os educadores liberais defendiam a democratização do ensino, pois a encaravam como instrumento indispensável à realização humana e a construção de uma sociedade democrática aberta e, portanto, um direito inalienável do cidadão. Já os políticos liberais defendiam-na como meio para a consecução da reforma eleitoral, cujo corolário seriam as eleições livres. Naquele momento, a educação era um problema comum às classes em oposição. (FARIAS, 1990, p. 80).

Contudo, as mudanças alavancadas pela década de 30 não foram homogêneas, restringindo-se as zonas de intensificação da expansão industrial capitalista. Em especial, a demanda escolar que, devido a tal fragmentação de desenvolvimento, criou uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. Em suma, na primeira edição do livro “ História da Educação brasileira”, Romanelli (1978, p. 60-61), destaca que:

[...] de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos, em relação aos países mais desenvolvidos, de outro, essa revolução tem atingido de forma desigual o próprio território nacional. Daí resultou uma defasagem histórica e, se assim podemos exprimir-nos, geográfica, que se tem traduzido pela presença de contradições cada vez mais profundas.

Logo, tivemos entre a década de 30 a década de 70 uma educação voltada para atender a demanda do taylorismo/fordismo, limitada ao domínio da leitura e da escrita, já que trata-se de um modelo produtivo de base rígida. A partir dos anos 70-80 consolida-se o regime de acumulação Toyotista, no qual a proposta educacional pauta-se na preparação do trabalhador para assumir o espírito Toyota, sendo assim, mais uma vez, moldada às novas exigências do capital.

E foi nessas conjunturas econômicas que as teorias pedagógicas buscaram delinear os fins últimos da educação. Também, viram na escola um subsídio para amenizar as desigualdades sociais, negando o contexto da divisão de classes na sociedade brasileira.

### 2.2.1 Manifesto dos Pioneiros da Educação

Perante o fracasso escolar como resultado das práticas educativas da pedagogia tradicional e o novo processo econômico que o Brasil enfrentava, eclodem a partir de meados do século XX, grupos societários, que acreditavam profundamente ser a educação a chave para moldar, unificar e civilizar a sociedade brasileira tendo em vista o progresso e o desenvolvimento econômico (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011).

Os grupos possuíam concepções ideológicas diferentes, entretanto havia pontos em comum: a defesa por uma educação que abarcasse a completude do homem e o preparasse para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; progressista, ordenada e baseada na racionalidade científica; voltada para uma formação que conjugasse os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais (BRASIL, 2011). Era necessária a formação de mão de obra especializada para atuação no setor industrial, esse em acelerada expansão.

Foi necessário repensar uma nova forma de educar a população, considerando a precariedade do sistema educacional do período em pouco favorecia as condições de vida das pessoas, que cada vez mais, migravam do campo para os centros urbanos (em busca de condições dignas de sobrevivência). Sem qualquer domínio da leitura e da escrita, dificuldade a inserção destas pessoas na dinâmica das fábricas, o que aumentava os problemas sociais de desemprego e violência urbana.

Em 1932, um grupo de intelectuais, com diferentes ideologias, se uniu para escrever um manifesto rompendo com velhos paradigmas e buscando algo novo para educação. Participaram deste manifesto Cecília Meireles (escritora), Anísio Teixeira (cientista social, baiano), Lourenço Filho (educador, paulista), Fernando Azevedo (redator do manifesto, advogado mineiro), Roquete Pinto (antropólogo, pai da radiodifusão brasileira, carioca). Tal ocorre após o seguinte fato:

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo (SAVIANI, 2004, p. 34).

O “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” pressionava o poder público a organizar uma educação universalizada, obrigatória, pública, gratuita para todos. Representava interesses da igreja católica, de intelectuais da época, da indústria e da própria população que se rebelava contra as mazelas a que eram submetidos a eles e seus filhos na estrutura social.

Nesta conjuntura histórica, destaca-se os seguintes educadores: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Estes educadores utilizaram-se das oportunidades, quando lhes concedida, para propor uma nova forma de pensar a educação, implantando políticas públicas em várias regiões de nosso país (CAVALIERE, 2010). Houveram outros, entretanto, estes são fundamentais destacar, devido a sua relação direta com propostas de formação humana integral.

Fernando Azevedo (1894–1974), atuou entre 1920 e 1974, sendo considerado um humanista. Seguiu os postulados de Émile Durkheim, e defendia que a educação tinha por objetivo integrar os indivíduos, tendo normas de conduta social e do valor da coletividade a que pertencem. Também defendia a ideia de que o sistema educacional moderno tem necessidade da disciplina própria da vida em sociedade. Sempre crítico, gostava de reformas lutando sempre com o Estado para garantir que a educação chegasse junto às classes inferiores (SAVIANI, 2008).

Lourenço Filho (1897-1970), teve como mestres: Durkheim, Claparede, Wallon, Dewey, Decroly, Montessori. Sua visão de educação era de que a escola tradicional não servia para o povo porque estava montada para uma concepção social já vencida. Confiava que a escola deveria preparar para a vida real, pela própria vida. Tudo quanto aceito no programa escolar precisaria ser realmente prático, capaz de influir sobre a existência social para o aperfeiçoamento do homem (SAVIANI, 2008).

Por fim, Anísio Teixeira (1900–1971), acreditava que o indivíduo está em constante processo de formação. Também na assimilação de experiência, visando à estruturação pessoal. Seus mestres foram John Dewey e Claparede, os quais trazem o ideal da Escola Nova. Batalhava por alterações curriculares com características de transversalidade, importância do ensino das ciências e da pesquisa. Além do mais, Anísio defendia a escola pública, gratuita, única, obrigatória e laica (SAVIANI, 2008).

As teorias da educação, como assim denomina Saviani (2008), absorvem as necessidades do modo de produção, elucidando concepções novas nas perspectivas educacionais baseadas no fordismo/taylorismo. Tais ações pedagógicas ofertavam

aos trabalhadores, os quais executam ao longo da vida social produtiva “[...] as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, [...] apenas o necessário para exercício da profissão” (KUENZER, 2011, p. 168). Segundo Kuenzer (2011, p 168) “cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem a projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores” (KUENZER, 2011, p. 168).

Duarte (2011, p. 80) alerta acerca do esvaziamento promovido pelo capitalismo:

A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente.

Aponta-se que os projetos educacionais voltados para oferta de um ensino que preparasse os operários para as fábricas não foram homogêneos nos seus objetivos. Em sua maioria, na prática, concentraram-se, apenas, nas cidades de maior abrangência industrial (como por exemplo São Paulo e Rio de Janeiro). Desta forma, houve tentativas de disseminação da escola elementar, que não atendeu a demanda. Além disso, também houve um movimento para situar a educação no projeto de desenvolvimento capitalista, com a implementação dos cursos técnicos profissionalizantes.

O ensino técnico, passou a constituir-se como uma formação especializada para atuação no mercado de trabalho. A Constituição brasileira de 1937, foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

Art. 129. A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino

profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, p.14).

Também para ampliação do sistema capitalista, são sancionadas as “leis orgânicas de ensino” de 1942 na gestão de Gustavo Capanema, então ministro da Educação, as quais como demonstra Filho (2010 p. 95) se referem:

- a) Lei Orgânica do ensino Industrial, criada a partir do decreto lei n. 4.073 datada de 30 de janeiro de 1942.
- b) Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a partir do decreto de lei n. 4.048 de 22 de janeiro de 1942.
- c) Reforma da Legislação para o ensino secundário, com o decreto de lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942.
- d) Elaboração da lei orgânica para o ensino comercial, a partir do decreto lei n. 6. 141 de 28 de dezembro de 1943.

A respeito destes preceitos educacionais é que se pautará as reformas de Vargas para a educação e que atenderam aos anseios dos setores conservadores e, também, da elite industrial, conforme demonstra a lei orgânica n. 4.048 com a criação do SENAI. Gustavo Capanema cria, ainda, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Também em 1946, a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. (BRASIL, 2009).

Desde 1906, o Brasil já contava com as “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Mas é com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública que se estruturou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes (BRASIL, 2009).

Em suma, o ensino técnico é, amplamente amparado pelas legislações, com o objetivo de ofertar mão de obra acelerada as demandas industriais. Lembra-se que tal investimento, nas escolas técnicas, limitou-se aos centros urbanos de maior potencial industrial. Provocando assim, os processos migratórios que visavam melhores condições de vida.

### 2.2.2 A Ditadura Militar e a Pedagogia Tecnicista

A intervenção norte-americana no cenário político e econômico do Brasil culmina no golpe de 64 e reflete também na educação. A Ditadura Militar (1964-1985) consolidou a aliança da burguesia nacional com o capital estrangeiro, através do Golpe de Estado em março/abril de 1964. A partir da ditadura, as reformas educacionais, da época, voltaram-se para a racionalidade do mercado, a produtividade e a eficiência econômica. No campo educacional, alguns acordos são realizados entre Brasil e Estados Unidos, sendo o de maior destaque o MECUsaid, parceria do Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*.

Entra em cena o Banco Mundial, que participa de forma estratégica no desenvolvimento das políticas educacionais, ao exportar seu modelo de políticas educacionais para os chamados países em desenvolvimento. Tais ações refletem os interesses do capital internacional, que por sua vez, buscam inserir políticas educacionais que limitem o papel da educação a mero reprodutor da força de trabalho para o mercado, assimilando ideologicamente os interesses do capital (SOARES, 2016). E assim, influenciado pelo modelo produtivo taylorista-fordista e a ditadura militar que surge a pedagogia tecnicista.

A este respeito Saviani (2008, p. 22-23) afirma que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha

de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. O fenômeno acima mencionado nos ajuda a entender a tendência que se esboçou com o advento daquilo que estou chamando de "pedagogia tecnicista". Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era *mister* operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. [...] daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Como descrito por Saviani (2008), a pedagogia tecnicista tinha por objetivo adequar-se ao sistema de produção capitalista taylorista/fordista. Neste modelo pedagógico o elemento base é a organização racional dos meios. Assim o professor e o aluno ocupam posição secundária, suprimidos a meros executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas "supostamente" habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2008).

Por meio de análise das políticas educacionais do período da ditadura militar, entre os anos de 1964 e 1985, já se tem uma ideia dos objetivos em que se pautava a educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, já em seu primeiro artigo trazia: "Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". (BRASIL, 1971, p.01).

Deste modo, Greco (2003, p. 14-15) afirma que:

Nessas perspectivas, as Leis 5.540/68 e a 5692/71 se complementam e conseguem atingir os objetivos das reformulações, garantindo uma grande oferta de mão-de-obra (*sic*), semiqualficada, para atender às demandas da industrialização. Por outro lado, efetivaram a racionalização, através da redução do número de vagas para o ensino superior oficial, ao mesmo tempo que incentivou-se a montagem de faculdades particulares para atender parte dos alunos que aspiravam

o ensino superior. Com essa estratégia de racionalização o Estado garantiu sua política de desenvolvimento e segurança nacional, revelando a preocupação com os setores produtivos da economia e, ainda, utilizou-se da escola como agente da contestação e efetivação desses interesses (GRECO, 2003, p. 14-15).

A mesma linha de pensamento é consolidada 25 anos mais tarde, na LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traz em seu primeiro artigo parágrafo segundo que “[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. Nesta nova conjuntura, destaca-se a redemocratização pelo qual o Brasil passou, o que elucida que a prática social deve ser um processo no planejamento participativo da sociedade frente aos rumos da política nacional. Na LDB 9.394/96, coube um capítulo específico para este modelo de educação intitulado, CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO PROFISSIONA, no qual:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Nota: Artigo regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17.04.97. (BRASIL, 1996, p.5).

A ampliação da oferta da educação escolar no Brasil, em um primeiro momento, surge para atender às necessidades do fordismo. Porém o atraso na formação brasileira era tamanho, que o ensino técnico acabou sendo uma forma mais aligeirada de oferecer a classe trabalhadora o domínio das técnicas necessárias para cumprir o trabalho manual nas fábricas. A partir da década de 1990, foi preciso repensar a educação para atender à demanda proveniente da instalação do toyotismo que guiada por uma política neoliberal, disseminou ainda mais a educação profissional. Esta estava incumbida de fundamentar os valores individuais da classe trabalhadora nas perspectivas neoliberais e individualistas, já que o toyotismo aprofundará na cotidianidade do trabalhador, questões como o desemprego e a flexibilização dos direitos trabalhistas (BATISTA, 2011).

Desta forma, seguindo os ditames da política neoliberal, a educação profissional objetiva “deslocar do conflito entre capital e trabalho o agravamento da crise social existente”. Sendo que a “única saída para as populações marginalizadas



econômica e socialmente é a apropriação de um novo capital cultural”, que ao proporcionar melhor qualificação e habilidades os colocariam em igualdade na disputa de vaga no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2003, p. 23-24).

O toyotismo - modo de produção que não valorizava a quantidade, mas sim a eficiência - exige um trabalhador polivalente com capacidade de produzir e solucionar problemas. Valoriza-se o aprender a aprender, ou seja, aprender a interagir com um mundo em constante mutações, sendo ativo, multifuncional, competente e empreendedor características que a denominada pedagogia da existência carrega consigo, marcada pela Escola Nova e Pedagogia do Aprender a Aprender.

Nas palavras de Florestan Fernandes (1966, p. 349):

-

Será inútil falar em fórmulas mágicas, como “desenvolvimento econômico”, “progresso social” ou “democracia”, enquanto não se substituir o sistema educacional aberto a todos, capaz de preparar o homem para uma sociedade na qual o trabalho é uma fonte de dignificação da pessoa e todos aspiram à liberdade, à igualdade de oportunidades e à segurança social.

Corroborando com a fala de Florestan, o que vemos na descrição feita acerca do desenvolvimento da educação escolar no Brasil, são políticas que vem de encontro com as necessidades do capital, da acumulação de bens pela classe burguesa, a invasão de políticas imperialista e uma economia neoliberal. Todos esses nuances, não permitem que a educação para as massas seja emancipatória. Isto é, embora a educação seja universal, não se permite que tenha um teor crítico, e ao invés de emancipadora, passa a ser mais um intensificador de desigualdade social.

### **2.3 Orientador educacional e sua inserção no contexto educacional brasileiro**

Segundo Aníbal Ponce (2015), o movimento protestante, a Revolução Francesa e as pessoas cada vez mais retidas a dinâmica das fábricas, impulsionam o surgimento de instituições que instruem a população menos favorecida, principalmente, em preparação as noções que eram básicas para o domínio do trabalho industrial.

O autor Gilberto Luiz Alves (2005), em sua tese de pós-doutoramento, intitulada “*A produção da escola pública contemporânea*”, faz uma análise dos determinantes do surgimento da escola pública, bem como de sua expansão. O autor considera que

as raízes da escola pública contemporânea alicerçam-se na Revolução Francesa, na economia clássica e na Reforma Protestante.

Após o surgimento da instituição pública educacional, percebe-se a necessidade de especialistas que estruturam o trabalho pedagógico. O orientador (como um educador) se encarregaria do cuidado aos alunos como um todo, isto é, seria sua atribuição garantir os diferentes aspectos da vida escolar do aluno, como: os relacionamentos entre alunos e destes com a escola, relacionamento com os professores e demais colaboradores escolares e, também, com os pais dos alunos (GIACAGLIA; PENTEADO, 2013).

De acordo com Giacaglia e Penteado (2013, p. 6) a OE surgiu, formalmente, no ambiente escolar, na cidade de Boston (EUA) e culminou em um modelo idealizado por Frank Parsons, denominado Orientação Vocacional (OV). A teoria que embasava a OV era “[...] a tarefa de colocar o ‘homem certo na função certa’.” (p.07). Não por acaso, afinal os EUA passava por uma fase de transformação no setor produtivo.

Anos depois, no mesmo país, a Orientação Profissional invadiu as escolas com essa mesma intenção de orientar os alunos quanto à profissionalização e à sua inserção no mercado de trabalho – o que se conhece como OV. Esse contato direto do profissional com os alunos, dentro da escola, faz com que ele perceba as dificuldades, as dúvidas e os conflitos que os estudantes enfrentam no dia a dia, além da escolha da profissão.

De acordo com Grinspun (2010), a OV idealizada por Parsons possuía por objetivo o aconselhamento dos adolescentes que ingressariam no mercado de trabalho quanto às escolhas profissionais adequadas ao seu perfil. Havia um movimento para novas tendências pedagógicas e da psicometria.

Em especial, pode-se dizer que a psicometria - caracterizada como o desenvolvimento de medidas psicológicas para medir e caracterizar as pessoas - foi uma grande aliada da OV. Principalmente, por tornar possível caracterizar um conjunto com as descrições dos perfis adequados a cada função (GIACAGLIA; PENTEADO, 2013). Segundo se acreditou na época, saber quais as pessoas certas para cada profissão.

Influenciado por estudos da Psicologia, principalmente a psicometria e os estudos do comportamento, surge em 1912, em Detroit, EUA, a Orientação Educacional. Esta função escolar, proveniente da evolução educacional e pedagógica do país, possuía como objetivo o atendimento dos alunos vistos como problemáticos

na escola (GRINSPUN, 2010).

No início do século XX, o Brasil transitava por um cenário sociopolítico permeado por ideais liberais, instalando-se concomitantemente uma crise com agitações e insatisfação popular. Era forte no país os estímulos para o desenvolvimento industrial, apesar da classe dirigente constituir-se de produtores exportadores de café. Entretanto a indústria representava o progresso, independência política, emancipação econômica e civilização (CUNHA, 2000). Tratava-se do avanço das bases capitalistas solidificando-se no Brasil.

O que tudo indicava, era que a escolarização contribuiria para uma maior igualdade de classe sociais no país. Constituíram-se como pautas prioritárias a reformulação do currículo, a melhoria da qualidade do funcionamento das escolas, a ampliação da rede de escolas, ampliação do aparelho técnico-administrativo, o início da profissionalização do magistério e a reorientação das práticas de ensino (SAVIANI, 2010).

A profissionalização permitiu que a Orientação Educacional surgisse no Brasil, a partir do modelo americano, no campo específico da Orientação Profissional. Os primeiros trabalhos datam de 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, realizados pelo Prof. Roberto Mange, engenheiro suíço, que foi contratado pelo governo brasileiro para lecionar na Escola Politécnica de São Paulo. Esses trabalhos, que contaram com a ajuda de Henri Pieron e de sua esposa, tinham como finalidade selecionar e orientar os alunos matriculados naquele Liceu.

Objetivando um melhor aproveitamento dos resultados econômicos, a experiência do Liceu estimulou a empresa estatal Estrada de Ferro Sorocabana a criar o “Serviço de Ensino e Seleção Profissional – SESP, em 1930, incorporando as práticas pedagógicas e psicotécnicas que se divulgavam e se aplicavam” (CUNHA, 2000, p. 97). Consistia em profissionais, que a exemplo da prática de orientação promovido no Liceu, exerciam a mesma função: realizando a seleção profissional.

Em 1931, a Orientação Educacional torna-se oficial pelo professor Lourenço Filho que organizou o primeiro serviço Público de Orientação Educacional e Profissional, sendo extinta em 1935. Segundo Grinspun (2010, p.22) “No Brasil, a Orientação Educacional, teve, em sua implantação, uma grande influência da orientação americana, que especial o ‘*counseling*’ (aconselhamento), e da orientação educacional francesa”.

Destaca-se que a partir da década de 30, o Brasil transitava por um momento

de profundas transformações econômicas, políticas e sociais, onde pairavam críticas ao modelo tradicional de educação e se articulava um novo ideário de ensino mais instigador que se consolidou a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 (SAVIANI, 2008). O manifesto, na perspectiva de Maia e Garcia (1986), “[...] propunha simplesmente a adaptação da escola à nova sociedade urbano-industrial que surgia. (p. 14)

No escolanovismo a escola tem por papel tornar-se um ambiente estimulador da aprendizagem e a OE inseria-se na instituição educacional promovendo à correção e encaminhamento dos "alunos-problemas" e a elevação das qualidades morais por meio do regime autoritário, pautado, principalmente, na adaptação dos alunos na sociedade. Visão de atuação reforçadas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) que criou o Serviço de Orientação Educacional (SOE) (CRINSPUN, 2010).

O decreto 4.073 (Lei Orgânica do Ensino Industrial), de 30 de janeiro de 1942 constitui-se um marco para a OE, por ser a primeira vez que a expressão Orientação Educacional aparece oficialmente no Brasil no capítulo XII, que diz:

Art. 50. Instituir-se-á em cada escola industrial ou escola técnica a orientação educacional, mediante a aplicação de processos adequados, pelos quais se obtenham a conveniente adaptação profissional e social e se habilitem os alunos para a solução dos próprios problemas. (Redação dada pelo Decreto Lei nº 8.680, de 1946)

Art. 51. Incumbe também à orientação educacional, nas escolas industriais e escolas técnicas, promover, com o auxílio da direção escolar, a organização e o desenvolvimento, entre os alunos, de instituições escolares, tais como as cooperativas, as revistas e jornais, os clubes ou grêmios, criando, na vida dessas instituições, num regime de autonomia, as condições favoráveis à educação social dos escolares.

Art. 52. Cabe ainda à orientação educacional velar no sentido de que o estudo e o descanso dos alunos decorram em termos da maior conveniência pedagógica. (BRASIL, 1942, sp).

O marco histórico se refere ao termo ser citado oficialmente, e também por tornar obrigatória a atuação do OE no ensino secundário brasileiro, sendo este o primeiro país a ter esta obrigatoriedade regida por lei. Além de instituir a figura do OE nas escolas técnicas, o decreto também demarcou as atribuições que este profissional deveria exercer, como visto nos artigos 51 e 52.

Este decreto foi um passo para o estabelecimento da Orientação Educacional, sendo no mesmo ano introduzido a Orientação Educacional no ensino secundário

(Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942). Conforme Grinspun (1983), logo após, seguiram-se medidas idênticas no ensino comercial (Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943) e no ensino agrícola (Decreto-lei nº 9.693, de 20 de agosto de 1946).

Em 1945, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) começou a desenvolver um sistema de Orientação Profissional e Educacional através de cursos vocacionais. Esta iniciativa, como outras, procurava atender a disposições legais.

Em meio a estas transformações, a orientação educacional concentrava sua atuação na orientação profissional, direcionando os alunos para o trabalho. Não estava disponível a todas as escolas públicas. Como mencionado na Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), a orientação foi instituída, inicialmente, nas escolas industriais.

Destarte, é válido considerar que o orientador surgiu a partir da era industrial, resultado da própria conjuntura de um país em pleno desenvolvimento econômico, político, social e urbano. O Orientador, com a função principal de orientar, passou a ser visto como um profissional que possuía o conhecimento da realidade do educando - portador de dificuldades - que necessitavam ser atendidas, articuladas com a adequação do educando na escola, no lar e no mundo do trabalho.

Em 1946, Ministério da Educação aprova, através da Portaria Ministerial nº 452 de 23 de julho, a sugestão da comissão especializada e as instruções reguladoras da orientação educacional no Colégio Pedro 11. Comportavam-se, como funções de Orientação, 15 itens, compreendendo, desde a assistência do aluno à vida disciplinar no colégio até objetivos de "acentuar e elevar, na formação espiritual, o amor e a veneração pelos grandes feitos da história pátria, bem como pelos ideais e interesses da nação brasileira." (BRASIL, 1946, sp). No mesmo período, outras escolas procuravam instalar os seus serviços de Orientação, de acordo com os recursos materiais e humanos de que dispunham.

Em 1958, o MEC regulamentou provisoriamente o exercício da função e o registro de Orientador Educacional, pela Portaria nº105, de março de 1958, tendo ela permanecido provisória até 1961, quando a LDB 4.024 veio regulamentar a formação do Orientador Educacional (GRINSPUN, 2010; GIACAGLIA; PENTEADO, 2013).

A OE abre oportunidades de atuação, legalmente, nas escolas estaduais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 4024/61) que instituiu nas escolas de Ensino Médio e Ensino Primário a Orientação, tendo uma ação

educativa voltada para a Orientação Educacional e Vocacional em cooperação com a família.

Na década de 60, a OE tem por principal característica uma prática voltada para o aspecto preventivo, onde as questões psicológicas ganharam vasto espaço. Era um reflexo das demandas e responsabilidades da escola em contribuir para o desenvolvimento do país.

A lei nº 5.564/68, regulamentou o exercício da profissão de orientador educacional e trouxe em seu primeiro artigo, que:

Art. 1º A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas (BRASIL, 1968, p.01).

Destaca-se, também, seu artigo 5º que prevê constituírem “[...] atribuições do orientador educacional além do aconselhamento dos alunos e outras que lhe são peculiares, lecionar as disciplinas das áreas da orientação educacional”. A figura do orientador configurava-se como a de um formador de indivíduos para convívio em sociedade, reproduzindo a sociedade vigente na época.

O que fica evidente, até aqui, é que a função exercida pela orientação ao longo das décadas, especificamente no Brasil, possuía bases fundamentadas em ideais capitalistas, atuando junto ao proletário para favorecimento da burguesia como ideologia hegemônica. Uma atuação que utilizava de ferramentas, de cunho psicologizante, para adaptar o aluno a sociedade de classes, ajustando suas aptidões às necessidades dos pressupostos políticos que se vislumbrava para o país.

Em 1971 foi promulgada a Lei 5692/71 que ajusta os três níveis de ensino buscando a qualificação para o trabalho. Portanto, nessa Lei instituiu-se a habilitação profissional no segundo grau, a iniciação para o trabalho e a sondagem de aptidões no primeiro grau. A lei também obrigou a Orientação Educacional em todas as escolas realizando o trabalho de Orientação Vocacional em ação com a família e comunidade.

A partir do Decreto nº 72.846/73, que Regulamenta a Lei nº 5.564/68, foi possível assegurar o exercício da profissão de orientador educacional. Destaca-se, desta lei, o artigo 8 e 9, que trata das atribuições privativas do OE:

Art. 8º São atribuições privativas do Orientador Educacional:

a) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de:

1 - Escola;

2 - Comunidade.

b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas.

c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global.

d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.

e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional.

f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando.

g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.

h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar.

i) Ministras disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específicas do ensino.

j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional.

l) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional.

Art. 9º Compete, ainda, ao Orientador Educacional as seguintes atribuições:

a) Participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;

b) Participar no processo de caracterização da clientela escolar;

c) Participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;

d) Participar na composição caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;

e) Participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos;

f) Participar do processo de encaminhamento dos alunos estagiários;

g) Participar no processo de integração escola-família-comunidade;

h) Realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional.

O primeiro artigo refere-se à solidificação de um Serviço de Orientação Educacional de referência para comunidade e para a escola. Também tratam da orientação na perspectiva do direcionamento profissional do educando, por meio do qual deve coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades deste. Ainda quanto ao direcionamento profissional, cabe ao orientador acompanhar este educando no âmbito pós-escolar. Já o artigo 9, conduz a orientação ao caminho da pesquisa e integração entre escola, família e comunidade.

Segundo Giacaglia e Penteadó (2013), as atribuições descritas e separadas nos artigos como “participativas” e “privativas”, permitiram distinguir e assegurar ao OE as especificidades de sua prática, especialmente, referente ao Serviço de

Orientador Educacional (SOE), ao processo de Orientação Vocacional (OV) e a assistência pós-escolar, caracterizando como funções de coordenação. Assim prevê ao OE não apenas a execução como também a coordenação das tarefas.

Na década de 80 discutiu-se acerca da formação profissional dos Orientadores Educacionais e sua prática, realizando cursos de atividades integradas com supervisores voltados para o currículo. De acordo com Grinspun (2010, p. 29) “ O papel do orientador está relacionado com a mudança social, através do questionamento do modo de perceber o mundo, da valorização dos conteúdos que serão transmitidos aos alunos, como instrumentos que lhe permitam transformar a sociedade. ”.

Os eventos organizados na década de 80, por meio de um apoio governamental, empenhado na formação do Orientador, com cursos, encontros e seminários, permitiram uma postura mais crítica e questionadora dos orientadores neste período. Também nesse período, concentram-se a maioria das publicações científicas que tratam a prática da orientação nas escolas (GRINSPUN, 2010).

Durante a década de 80, o aspecto de atuação da orientação estava na perspectiva terapêutica, baseado em estratégias tais como: aconselhamento e assistir o aluno, em grupo ou individualmente. O objetivo era desenvolver, harmoniosamente, a personalidade do aluno, a fim de fazer opções profissionais conscientes (GIACAGLIA; PENTEADO, 2013).

Na LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996, a OE é mencionada, apenas, em dois artigos: 61 inciso II e 64:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [...].

[...] Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 06).

Ambos os artigos da LDB 9394/96, reconhecem a atuação do orientador como profissional que deve compor a equipe da educação escolar básica, deve ser formado



em pedagogia e deve habilitar-se, por meio de especialização, em orientação educacional, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Destaca-se que a LDB 9394/96, última a entrar em vigência, menciona a Orientação Educacional no item intitulado “Dos Profissionais da Educação”, entretanto, não assegura uma obrigatoriedade da Orientação Educacional no ensino. Destarte, cada instituição educacional do país, seja estadual e/ou municipal, decide em seus projetos e legislações específicas a presença da função de orientação nas escolas, como será e por quem será executada.

Em resumo, a autora, Grinspun (2012) caracterizou por períodos a trajetória da OE no Brasil, sendo:

- a) **Período Implementador (1920 a 1941)**, caracterizado como cenário inicial da educação Brasileira, no qual, a orientação deu ênfase aos trabalhos de seleção pessoal e escolha profissional.
- b) **Período Institucional (1942 a 1960)**, passou a exigir a legalização da orientação educacional nas escolas e implantou cursos que enfatizavam a formação dos orientadores educacionais.
- c) **Período Transformador (1961 a 1970)**, a orientação educacional passou a ser visualizada como educativa, de acordo com a Lei nº 4.024/61 da Lei de Diretrizes e Bases, a partir deste momento as questões psicológicas ganham mais espaço. O Orientador/a Educacional ganhou status de Orientador/a Educativo e Vocacional, utilizando-se de todos os elementos da escola para desenvolver um trabalho identificador de aptidões individuais.
- d) **Período Disciplinador (1971 a 1980)** implantação da lei nº 5.692/71, que determinava o aconselhamento vocacional e a obrigatoriedade nas escolas de 1º e 2º graus.
- e) **Período Questionador (década de 1980)**, questionou sobre a formação dos profissionais da orientação educacional. A prática da orientação voltou-se para a concepção de educação como ato político, e não uma ação neutra.
- f) **Período Orientador (a partir de 1990)**, deste momento em diante o orientador passou a ganhar espaço como profissional, para que pudesse colocar em prática a orientação que pretendia junto a instituição educacional e desta forma atuarem na formação do educando crítico e participativo.

O recorte histórico mostra que a OE nasce a partir do modelo americano de orientação vocacional e seguiu seu percurso realizado, como cerne de seu trabalho,

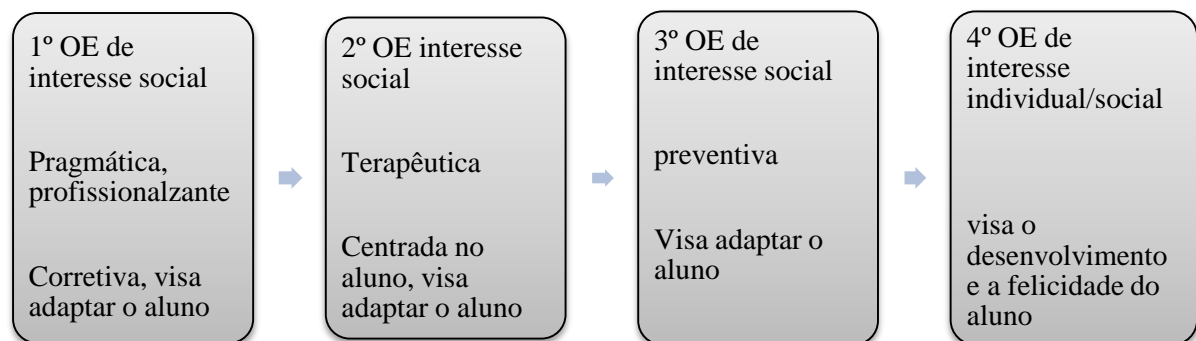
orientar, aconselhar, direcionar e coordenar atividades com o objetivo de contribuir para a inserção dos alunos egressos na sociedade e no mercado de trabalho.

Brandão (1977, p. 19) conduz uma retomada histórica, apontando que o OE no Brasil, direcionou os esforços no sentido de:

- a) definir a Orientação segundo variações ocorridas na teoria de educação e das ciências humanas diretamente ligadas a ela;
- b) adequar a prática da Orientação Educacional às variações processadas na sociedade e na cultura brasileiras com repercussões sobre os sistemas educacionais, sobretudo no ensino de primeiro e segundo graus.

Basicamente, a OE acompanhou a evolução da escola. O esquema a seguir apresenta os diferentes momentos e características das finalidades da OE postulado por Giacaglia e Penteado (2013, p.13):

**Figura 1.** Evolução da Orientação Educacional no Brasil



**Fonte:** Giacaglia e Penteado (2013, p. 13).

Tal reflexão, nos remete ao apontamento crítico da autora Mirian Grinspun (2012), ao utiliza-se do termo “caixa-preta” para descrever a trajetória da orientação. Isto porque, segundo a autora, houve grave reducionismo da orientação restringindo sua prática a mero conjunto de técnicas e procedimentos voltados para resolução dos “problemas” dos alunos. E o principal, que a OE continuará a ser uma caixa-preta, enquanto a educação assim for considerada.

Trata-se da máxima que o campo de atuação do orientador educacional tem se limitado. Em seu início, constitui-se em uma prática que focava na observação no aluno da educação básica levando em consideração seus problemas, sua família, suas inadequações escolares, entre outros fatores. A margem dessas considerações,

a preocupação com a autonomia do aluno e a sua contextualização enquanto ser para formação social. Em seguida, mesmo com vasta discussão, reflexão e revisão de sua atuação dentro da escola, permaneceu, apenas, como um mero observador ou mantenedor de uma ordem vigente.

Grinspun (2012, p. 28), descreve a trajetória do OE da seguinte maneira:

A Orientação era caracterizada, sempre, como um processo, uma ação, um método, um trabalho, cujos objetivos diretos eram apresentados como: o aluno e sua personalidade, o aluno e seus problemas, o aluno e suas opções conscientes; e cujos objetivos indiretos diziam respeito ao desenvolvimento das potencialidades, à autorrealização nas esferas familiar, pessoal, escolar e social, à resolução dos problemas e ajustamento dos alunos.

Logo, tais objetivos permitem inferir que na prática, trata-se de uma técnica voltada para o modelo biologizante, amparado pelos estudos experimentais da psicologia. Também, ao caráter proposto pelo modelo produtivo do toyotismo e ao liberalismo econômico. Este último propõe questões acerca da realização pessoal e as individualidades dos sujeitos como *sine quan non* para o bem estar destes.

A autora Nunes (1982), realiza uma importante leitura das legislações e traça uma linha evolutiva da Orientação Educacional, destacando os seguintes aspectos:

- a) A Orientação Educacional no Brasil tendo realizado suas primeiras experiências à semelhança das dos países estrangeiros na área da Orientação Profissional, contribuiu para que os legisladores tendessem acentuadamente a supervalorizar a Orientação Profissional e Orientação Vocacional, como o faz a Lei 5.692/71. Orientação Profissional e Orientação Vocacional, constituem-se em áreas específicas de Orientação Educacional;
- b) a ênfase a essas áreas da Orientação Educacional, evidencia uma imprecisão de conceito, sendo, às vezes, confundida até mesmo com o conceito da própria educação;
- c) a expressão “Orientação Educacional” em todos os textos legais tem o significado de ajustamento escolar. Como tal sua ação é eminentemente corretiva-preventiva e moralizadora. Percebe-se que na Lei de Diretrizes e Bases, por exemplo a expressão Orientação Educativa é sinônimo da “*Orientalion Scolaire*” do modelo francês e da “*School Guidance*” do modelo americano, ambos consequentes do desdobramento histórico da Orientação

Profissional.

- d) a partir da Lei 5.692/71, a Orientação Educacional, passa a ter como centro de sua atuação, a Orientação Vocacional e, na qual o aconselhamento assume importância elevada.

Destarte, as constatações citadas acima (Nunes, 1982), destacam para uma prática que possuía, amparada legalmente, um enfoque, inicialmente, psicológico, na perspectiva de aconselhamento, um aspecto preventivo e de caráter funcionalista. Entretanto, a prática do orientador educacional não permaneceu estática durante a história. Logo, modificou-se.

Segundo Grinspun (2012, p. 29), a orientação diz “respeito basicamente ao estudo da realidade do aluno, trazendo para dentro da escola, no sentido de melhor promoção no seu desenvolvimento”. Portanto, o novo modelo de sociedade vigente, exige da instituição educacional formar um aluno que entenda das tecnologias e sua importância para construção social do homem.

### 2.3.3 Bases epistemológicas da atuação do orientador educacional

Ao abordarmos as correntes teóricas que influenciaram e determinaram a atuação da OE esbarramos no que postula Grinspun (2010, p.46), ao afirmar que “[...] seja qual for o sentido que a Educação tome de sua fundamentação teórica, poderemos verificar que a Orientação Educacional a ela associar-se-á”. Isso no diz que, conforme ocorre as transformações nas bases teórico-práticas na educação escolar, também ocorre o desenvolvimento da OE, mesmo que tímidas, em alguns momentos.

A autora Grinspun (1983) em sua tese de doutorado aponta que o conceito da orientação evoluiu nas seguintes fases:

- a) Corretivo – A OE refere-se ao aluno com o fim de obter um ajustamento satisfatório aos critérios já estabelecidos, pelos moldes e padrões que a sociedade, a família e a escola exigiam. Período marcado pelas influências da Orientação vocacional e dos testes de inteligência.
- b) Preventivo – inicia-se por um conjunto de características de atendimento de todos os alunos da Escola. O conceito de Orientação é amplo e visava atingir o aluno individualmente ou em grupo. Foi um período, onde a Orientação teve o suporte teórico das teorias do Aconselhamento, amparadas pelas

teorias psicanalíticas.

- c) Desenvolvimento – a orientação engaja-se em cuidar das bases em que o aluno construirá sua experiência e, conseqüentemente, para compreensão de si mesmo e das relações dele com o ambiente.

Devido as influências marcantes da psicologia no desenvolvimento da atuação da orientação, faz-se relevante distinguir três conceitos que compõem os recortes históricos da OE, sendo: aconselhamento, orientação educacional e psicoterapia. O quadro a seguir, é uma síntese que a Prof<sup>a</sup> Ruth Schecffer apresentou em seu livro "Aconselhamento psicológico" que apresenta as semelhanças, diferenças e aplicação desses termos.

Esclarecidos a aplicação prática de cada termo, bem como suas semelhanças, destaca-se as correntes epistemológicas que atuaram na construção dos conceitos e do fazer da orientação ao longo das décadas. Relembra-se que a orientação possui seus alicerces na Orientação Vocacional. Está por sua vez, utilizava-se dos estudos da psicologia e, principalmente, da psicometria. Tratava-se de uma Orientação Educacional positivista, de perspectiva Behaviorista pragmática, ou seja, os resultados direcionariam o educando a sua devida posição na sociedade. Nas palavras de Azevedo (2016, p. 45) "O sujeito não é encarado como protagonista, mas como um expectador do que está posto.

**Quadro 3.** O quadro síntese da Prof<sup>a</sup> Ruth Schecffer

	<b>SEMELHANÇA</b>	<b>DIFERENÇA</b>	<b>APLICAÇÃO</b>
1. Aconselhamento	Visa facilitar um melhor ajustamento do indivíduo.	1. Ajuda na tomada de uma decisão e na melhor utilização de recursos pessoais.	1. Orientação educacional, profissional, matrimonial, pastoral, serviço social, assistência psicológica na indústria.
2. Orientação educacional e profissional		2. Engloba objetivos mais amplos e usa recursos mais variados.	2. Escolas e universidades e centros de orientação.
3. Psicoterapia		3. Tratamento de uma condição psíquica anormal.	3. clínicas e hospitais psiquiátricos

**Fonte:** Grinspun (1983, p. 175).

Posteriormente, da orientação Behaviorista (corrente teórica de epistemologia positivista) evolui-se para as perspectivas de uma orientação fenomenológica. Os olhares voltam-se para os sujeitos e a partir deles, entende-se, que é possível construir os conhecimentos necessários da sua prática.

Observa-se diferenças marcantes entres estas duas correntes em suas formas de considerar o homem:

O Behaviorismo o considera [o homem] como um ser passivo, moldável pelo meio ao qual cabe a ele se adaptar. A Fenomenologia, por outro lado, acredita na potencialidade do ser humano para se realizar. [...] uma OE baseada no Behaviorismo pressupõe que o aluno seja passivo e que, portanto, deverá ser conduzido pela Or.E., a fim de que se adapte à escola e à vida em sociedade. Uma OE baseada na fenomenologia, entretanto, pressupõe um aluno ativo, e a função da OE consiste, basicamente, na ajuda para que esse aluno se autorrealize. (GIACAGLIA; PENTEADO, 2013, p. 16).

Nunes (1982), defende 5 movimentos como sendo os propulsores da Orientação Educacional. Estes compõem movimentos de natureza científica e ocorreram tanto na Europa como nos Estados Unidos e são os seguintes.

- a) **Psicometria:** No final do século XIX muitos foram os estudos realizados nesse campo, na Europa e nos Estados Unidos com objetivo de conhecer cientificamente as diferenças individuais. Tais estudos tinham por finalidade um melhor conhecimento das aptidões específicas do indivíduo bem como a relação com sua atuação em diferentes setores de sua vida.
- b) **Orientação vocacional:** À luz do princípio de que o melhor desempenho profissional estaria relacionado com adequação das aptidões do indivíduo ao tipo de atividades exigidas pelo trabalho. Iniciou-se nos setores industriais, o movimento de seleção de candidatos a emprego para a escolha daqueles que melhor se ajustassem às atividades requeridas pela profissão.
- c) **Psicopedagogia:** A democratização da escola e o conseqüente acesso à escolarização de um elevado número de crianças de origem social e econômica diferenciadas, contribuíram para que fosse percebida a incidência das diferenças individuais e a importância de seu atendimento pelo processo educativo.

- d) **Psicanálise:** No início do século XX, as descobertas de Freud acerca do psiquismo humano, despertaram os cientistas sociais sobre a influência do inconsciente no comportamento humano. Objetivava-se compreender melhor as causas dos comportamentos anormais ou patológicos, surgindo, então, uma série de informações que tornaram possível a orientação de pessoas.
- e) **Psicoterapia:** A partir da teoria psicanalítica de Freud, outras teorias sobre o desenvolvimento humano surgiram e com elas as técnicas de abordar o tratamento não médico para as pessoas tidas como doentes. Tais técnicas contribuíram para o movimento da orientação na medida em que traziam normas e regras para a melhor compreensão da pessoa humana.
- f) **Movimento em prol da saúde mental:** Iniciado na Europa e Estados Unidos em casas de saúde para doentes mentais, esse movimento objetivava a promoção da melhoria condições de bem-estar dos pacientes. Para alcançar objetivo era importante considerar o meio-ambiente do paciente e os comportamentos tidos anormais. Esta preocupação, deveria ultrapassar os muros das casas de saúde, e estender-se às pessoas em geral, em todos os setores de sua vida.

Nunes (1982), acrescenta mais dois movimentos, estes de ordem social, que compuseram as molas propulsoras da OE atual:

- a) a **Revolução Industrial**, devido ao novo mecanismo econômico de produção que introduziu na sociedade, determinando novas exigências de potencial humano cada vez melhor capacitado. Contribuiu, assim, para que a necessidade da Orientação profissional fosse diretamente reforçada;
- b) e a **segunda guerra mundial**, que exigiu o aperfeiçoamento de testes para a seleção e distribuição de pessoas para os postos estratégicos durante a Guerra, o que contribuiu indiretamente para que houvesse um grande avanço dos estudos e realizações no campo da Psicometria.

Levando em conta que a Orientação Educacional caminha lado-a-lado com a educação, sofrendo assim as mesmas influências desta no decorrer do tempo, apresentamos sucintamente, a partir de Grinspun (2010), o que cada linha teórica acabou definindo nesta prática educativa (do Orientador) dentro do âmbito da escola.

- a) Na **Educação Tradicional** a orientação caracterizava-se como terapêutica e psicológica e seu foco estava nos alunos-problemas. Neste período, a

abordagem, a partir de um eixo pragmático, entedia que as dificuldades de aprendizagem e de conduta, eram uma condição referente ao próprio aluno, ignorando as variáveis que infeririam nesse contexto;

- b) Na **Educação renovada progressista**, a orientação conduzia um auxílio no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Um trabalho psicométrico (vasta utilização de testes) e individualizado;
- c) Na **Educação não-diretiva** a atuação pautava-se nos princípios rogerianos e contemplava o aconselhamento vocacional, buscando ser “facilitadora de mudanças”;
- d) A **Educação tecnicista** direcionou a atuação do orientador na ênfase de técnicas e no funcionalismo. Logo a orientação buscava identificar as aptidões dos alunos para um determinado mercado de trabalho. Neste período, o Brasil transitava pela ditadura militar e orientação era responsável por estabelecer uma relação entre escola-comunidade, colhendo dados sobre as possibilidades que o mercado de trabalho oferecia, inserindo os alunos em estágios nas empresas.
- e) Na **Educação Libertária**, acredita-se que o Orientador possui o papel de assessorar o professor na medida em que era um catalisador do grupo junto aos alunos;
- f) A **Educação libertadora** destaca que a Orientação possui o papel de captar o mundo real dos alunos, sendo que estes devem ser percebidos como indivíduos históricos, concretos e reais;
- g) E a **Educação crítico-social** dos conteúdos indicam que a Orientação serve como um caminho de preparação do aluno para o mundo adulto;
- h) Por fim, a **Educação construtivista** que descreve a função da orientação como sendo a de promover meios para a aquisição do conhecimento por parte do aluno. Desta forma caberia a orientação a busca pela superação da dicotomia objetividade e subjetividade resgatando a unidade do conhecimento e a realidade concreta da vida dos alunos.

Vê-se que durante o processo de desenvolvimento a que passou a educação escolar a função primordial foi a de ensinar ao aluno que, por sua vez, tinha o papel de aprender. Se algo, neste processo de ensino-aprendizagem, desse errado, responsabilizava-se o aluno. Nesta conjuntura o orientador apresentava-se como o profissional responsável para aconselhar, conscientizar e adaptar o aluno ao processo de ensino vigente.



### 3 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Nesta seção, dividiu-se o processo de inserção das políticas públicas de educação integral de acordo com as concepções de cada processo, considerando o modelo produtivo vigente e as políticas econômicas que refletiam no sistema educacional brasileiro. Assim tem-se a concepção liberal e neoliberal. O marco de referência foram os parâmetros do desenvolvimento econômico brasileiro, pautado nos paradigmas descritos no capítulo anterior. E para além das limitações que compuseram as concepções acima citadas, descreve-se a concepção histórico-crítica para a promoção de uma educação integral emancipatória a partir de uma base crítica de educação.

A história da educação integral no Brasil começa com Anísio Teixeira, que não utiliza o termo integral<sup>11</sup>, no entanto, sua concepção de educação, na origem, decorrente ou não de Dewey, expressa, desde o primeiro momento, a mesma natureza não somente dos documentos da Revolução Francesa, mas, principalmente, da aprimorada concepção democrático-liberal de John Dewey.

Com efeito, foi na condição de Inspetor Geral de Ensino da Bahia, no governo de Góes Calmon (1924-1928), que Teixeira, em visita técnica aos Estados Unidos para observar o Sistema Educacional daquele país, tomou conhecimento das ideias de John Dewey, de quem se tornaria discípulo e o grande difusor de sua concepção educacional no Brasil.

A partir da lei nº 9.394 de 1996 que aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi determinado que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente **ampliado o período de permanência na escola**”, acrescentando que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (art. 34, § 2º art. 34, BRASIL, 1996, sp. grifo nosso). Além disso, segundo a LDBEN “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”, (BRASIL, 1996 art. 87, § 5º).

Ou seja, a LDB (1996) estabeleceu como política pública a ampliação da

---

<sup>11</sup> Ver mais em Silva (2017).

jornada escolar. Baseando-se na LDB, a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>12</sup>, objetiva, entre os anos de 2014-2024, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) da Educação Básica.

Para um melhor entendimento dos termos que serão utilizados acerca de educação integral, apresentamos as definições do termo jornadas ampliadas e educação integral descrita por Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 477):

[...] caracterizam-se por uma extensão do tempo escolar diário, de acordo com as condições do sistema no qual a instituição está inserida. Visam, dessa forma, manter os alunos na escola por mais tempo, duas ou três horas, de modo que possam almoçar na escola e complementar a aprendizagem com atividades de ensino que assegurem a resolução de tarefas que deveriam ser realizadas em casa.

Já com relação a educação integral os autores ressaltam que trata-se de políticas públicas que nascem sob o rótulo do Programa Mais educação, concernente com as exigências da LDB, porém sem qualquer caracterização teórica que a sustente como tal. Pontuam Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 477) que tais políticas visam:

[...] suplementar os sistemas municipais e estaduais de educação por meio da prestação de assistência técnica e financeira, para que possam ampliar a jornada escolar para um turno de sete horas ou mais, com alimentação obrigatória, mediante o oferecimento de atividades nos mais diferentes campos de conhecimentos e práticas socioculturais.

Apesar da LDB trazer no ano de 1996, nos referidos artigos, a ampliação progressiva da jornada escolar, discute-se a educação integral a mais tempo. É preciso considerar que a educação no Brasil passou por inúmeras mudanças ao longo dos diversos recortes históricos influenciado diretamente por contextos políticos e econômicos do país. A escola popular, por exemplo, surge em função da marginalidade existente na sociedade, ocasionado basicamente pelas más condições de vida pelas quais as classes populares eram submetidas (SAVIANI, 2008).

---

<sup>12</sup> Lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE.

A concepção a que tem tratado as políticas públicas educacionais no Brasil, acerca da Educação (em tempo) Integral, pauta-se na concepção do capital. Logo, limita-se a ofertar a ampliação de permanência na escola como subsídio para garantir a (re)qualificação de mão de obra para atender às demandas do mercado. Assim, o capitalismo garante possibilidades para enfrentar as crises desencadeados pela lógica da acumulação e reprodução do capital.

### 3.1 Concepção Liberal de Educação Integral

A partir da crise do capitalismo norte-americano em 1929 e os reflexos desta nos países controlados pelo imperialismo dos EUA, o liberalismo clássico, bem como o vigor absoluto do *laissez-faire*<sup>13</sup>, foram colocados a prova. Tal condição beneficiou a ascensão dos Estados Totalitários na Europa – gérmen da II Guerra Mundial (1939-1945) (COSMO; FERNANDES, 2009). A tensão mundial materializada, isto é, a oposição entre o Capitalismo e Socialismo, levou a criação de uma nova concepção, o chamado Estado do Bem-Estar Social (*welfare state*) nos países capitalistas da Europa Ocidental. Surgiu como uma forma de se enfrentar a crise do capitalismo no pós-guerra e, também, mais uma forma de garantir que o Socialismo ficasse restrito ao Leste Europeu (COSMO; FERNANDES, 2009).

A Política do Estado do Bem-Estar Social, vai defender a obrigatoriedade do Estado em suprir as necessidades básicas da população, como: saúde, educação, emprego, moradia e previdência social. Foi uma política adotada inicialmente nos países escandinavos sob a orientação do economista sueco Karl Gunnar Myrdal e inspirada na política do *New Deal*<sup>14</sup> adotada nos Estados Unidos (DERISSO, 2012).

---

<sup>13</sup> *Laissez-faire* é uma expressão francesa que significa literalmente "deixar fazer", e é considerada um **símbolo da economia liberal** defendida pelo capitalismo. De acordo com o liberalismo econômico, o Estado deve "deixar o mercado fazer", sem interferir no funcionamento deste, se limitando apenas a criar leis que protejam os consumidores e os direitos de propriedades. Uma economia *laissez-faire* não é controlada pelo governo, podendo as empresas resolverem os seus negócios sem qualquer tipo de interferência do Estado. De acordo com Adam Smith (1723 - 1790), um filósofo e economista clássico que defendia o princípio do *laissez-faire*, a única intervenção do Estado deveria estar limitada a garantir a lei e a ordem, a defesa nacional e a oferta de alguns bens públicos que não seriam de interesse do setor privado, como a saúde pública, a educação, o saneamento básico, etc.

<sup>14</sup> O que ficou conhecido como *New Deal* no governo de Franklin Roosevelt (1933-45), não passou apenas de um conjunto de medidas de políticas econômicas e sociais na tentativa de salvar os EUA de sua maior crise econômica da história. Entre as diversas medidas, destacam-se, portanto: criação de um sistema de seguridade social, com benefícios para os trabalhadores em termos de aposentadorias; criação de um sistema de seguro-desemprego; e fornecimento de auxílio financeiro às famílias menos abastadas e com filhos em idade de dependência. (GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, nº 2, p. 201-36, Mar./Abr.

Perante a crise de 1929 e a queda da produção e exportação do setor primário<sup>15</sup>, foi preciso fortalecer o setor industrial brasileiro. Porém, este processo refletiu em um progressivo êxodo rural, marginalização, violência urbana e desemprego, estes últimos marcados pela desqualificação da população. O investimento na educação da população surge como uma resposta aos problemas sociais que se manifestaram desta nova conjuntura urbana. Também, e, principalmente, para atender as novas demandas no sistema produtivo, neste período marcado pelo modelo produtivo taylorista-fordista. Assim, educadores que compunham a elite brasileira se encarregam de reivindicar mudanças estruturais no sistema educacional. Pela primeira vez, as políticas públicas vão mencionar o termo educação integral.

Anísio Teixeira, escolanovista, foi um dos primeiros a defender uma escola pública que atendesse as crianças em período ampliado, desde meados da década de 1920. Não apenas isso, no final da década de 40, o então governador da Bahia, Otávio Mangabeira, solicitou Anísio Teixeira, então Secretário de Educação e Cultura, que desenvolvesse um sistema para resolver a crescente demanda por vagas nas Escolas Públicas e a carência apresentada pela estrutura das escolas. Assim, surge o Centro de Educação Popular chamado Centro Educacional Carneiro Ribeiro (em homenagem ao educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro). Tratava-se de uma escola em tempo integral, implantada em sete bairros carentes de Salvador, construído através de um convênio entre o Governo Federal e o Governo do Estado da Bahia através da Secretaria da Educação<sup>16</sup>.

Anísio Teixeira fundamentou-se, principalmente, pelos postulados teóricos de John Dewey, e foi um dos principais representantes do pragmatismo Norte Americano. Esse educador marcou a história da educação brasileira ao longo do século XX e seus pensamentos norteiam as políticas educacionais até os dias atuais.

Tendo por base o trabalho desenvolvido por Anísio Teixeira, destaca-se o trabalho de Darcy Ribeiro, que utilizando dos mesmos parâmetros do Centro

---

2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rap/v40n2/v40n2a03.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

<sup>15</sup> O **setor primário** está relacionado a produção através da exploração de recursos da natureza. Podemos citar como exemplos de atividades econômicas do **setor primário**: agricultura, mineração, pesca, pecuária, extrativismo vegetal e caça. É o **setor primário** que fornece a matéria-prima para a indústria de transformação.

<sup>16</sup> Informações detalhadas podem ser encontradas em Silva (2017). Disponível em: <[http://www.escolaparquesalvador.com.br/?post\\_type=external-videos&p=381](http://www.escolaparquesalvador.com.br/?post_type=external-videos&p=381)>. Acesso em: 30 de jan. 2017.

Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), promove a continuidade do legado de Anísio e implanta no Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 1980 e 1990, os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública no Estado do Rio de Janeiro, durante os dois mandatos de Leonel Brizola. De acordo com Bomeny (2009, p. 116) “Darcy Ribeiro definia o programa dos CIEPS como a incursão do poder público na assistência pública.”

A este respeito, Paro (1988, p. 19) descreve que:

Nos CIEPS, localizados preferencialmente em regiões de concentração de população carente, ofereciam-se aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudo dirigido, atividades esportivas e participações em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno.

O legado dos CIEPs segue a lógica estrutural do CECR, visando proporcionar as crianças das camadas mais pobres, e conseqüentemente excluídos das políticas públicas, uma oportunidade de transformar a realidade marcada por altos índices de fracasso escolar e, conseqüentemente, a evasão e repetência. Para isso era necessário garantir o domínio da leitura, escrita e cálculo.

Os projetos pedagógicos dos CIEPs, construídos especialmente em lugares de visibilidades pública, constituíram-se como artefatos políticos e as taxas de reprovação equiparavam-se outras escolas. O diferencial: os alunos do CIEPs custavam três vezes mais caro que o aluno de outras escolas convencionais (GADOTTI, 2000). Em 1991, na Zona Norte do Rio, um CIEP foi invadido e foi transformado em favela.

Aprendendo com as experiências anteriores, que visam uma equidade social e cultural, o estado de São Paulo, por meio de discussão entre a Secretaria Municipal de Educação e o Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (SSO) da Prefeitura, protagonizam uma nova proposta educacional e estrutural: os Centros de Educação Unificado (CEU). O dispositivo educacional se propunha a reverter a polaridade cultural, levando cultura e lazer aos bairros periféricos de São Paulo, caracterizando-se como “[...] um polo de desenvolvimento de políticas sociais, culturais e educacionais, tornando intrínsecas as relações entre elas.” (PMSP/SME, 2003, p.05).

Os CEUs, foram criados em 2003 e não caracterizava-se como uma escola integral, entretanto, trazia em seu núcleo pedagógico e administrativo, traços de uma

escola de educação integral. Constituíam-se como escolas normais, atendendo alunos em turnos de quatro horas com um diferencial: a oferta de atividades em outros horários à comunidade.

Quanto ao surgimento dos CEUs, Gadotti (2000, p.2) o caracteriza como um:

[...] projeto de educação popular, de educação cidadã, buscando tratar o povo com dignidade e respeito. O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar.

Os CEUs dispunham de uma estrutura física com acessibilidade aos moradores da periferia. Baseava-se nas estruturas físicas e tecnológicas de escolas do centro, entretanto, localizadas próximas a periferia. Buscava cumprir com o compromisso pedagógico, uma proposta de gestão comunitária e democrática.

A escola-parque, os CIEPs e CEUs, constituíam um conjunto de projetos educacionais que visavam por um lado assegurar o desenvolvimento das crianças e adolescentes em todos os âmbitos da condição humana, integrando cultura, lazer, planos pedagógicos, diversidade cultural e respeito a cidadania. Por outro lado, “implicitamente”, buscavam assistir as crianças das periferias, estendendo seu tempo de permanência na escola, diminuindo assim as horas de exposição à violência urbana.

Em síntese, a educação integral proposta pela escola nova impactou a população menos favorecida. É possível averiguar isso a partir do seguinte trecho do Manifesto:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (AZEVEDO, 1932, p. 193).

É evidente a defesa pela democratização da escola pública, entretanto a proposta da Escola Nova não ultrapassa o limite que impõe a educação unilateral burguesa. A concepção de educação integral se limitou ao interesse da burguesia em

ampliar a mão de obra para atender a do mercado produtivo, isto é, os horários ampliados garantiam que os estudantes dominassem das técnicas básicas ao mesmo tempo que afastavam da marginalidade. Ora, se o estudante se tornasse marginal não atenderia a demandas do mercado, ele seria inútil ao processo industrial. Entretanto, se, civilizado e com os domínios mínimos da leitura e escrita atenderia ao contingente de trabalhadores reserva.

### 3.2 Concepção neoliberal de Educação Integral

Utilizar-se-á nesta parte, a concepção de neoliberalismo, visto que se trata de um termo trazido à tona para caracterizar a nova conjuntura proposta pelo capitalismo frente a crise de 1970. O neoliberalismo tem sua base no liberalismo clássico do século XVIII, mais especificamente o liberalismo econômico. Objetivando reorganizar e manter-se, o capitalismo propõe novos paradigmas econômicos, políticos e sociais, buscando retomar o acúmulo do capital burguês.

Apple (2005, p.37-38) destaca as diferenças entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo:

Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias a seu funcionamento. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procurar criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. [...]. Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o homem manipulável – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção do sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do neoliberalismo, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam as necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota.

Portanto, neoliberalismo pode ser caracterizado como um termo utilizado em

economia política e economia de desenvolvimento para descrever um conjunto de ações que regulam a economia, a política de estado e todas as demais políticas que se constituem como bases para manutenção do sistema capitalista. Conjugam-se com ações do neoliberalismo princípios como a desregulamentação da economia, a mínima intervenção estatal, a privatização, a redução de impostos, o incentivo à competição e a obtenção de lucro.

Esta corrente político-econômica, como assim podemos denominar, não se reduz a pacotes econômicos, podendo influenciar na formulação de políticas públicas de cunho social, conseqüentemente, tem impacto direto sobre a educação.

A concepção neoliberal de educação se propõe a atender as demandas do mercado, neste sentido torna-se necessário formar mão de obra qualificada e a escola como aparelho do estado tem essa função. A ideia de equidade social e de igualdade de oportunidades é propagada pelo sistema capitalista como uma das virtudes do mesmo. Onde por exemplo a todos é dada a mesma oportunidade, mas somente os que se esforçam mais conseguem alcançar êxito.

Dentro desta concepção neoliberal surgem programas educacionais do governo federal para reforçar as ideologias que se quer inculcar na população. O objetivo consiste em ignorar a totalidade dos problemas sociais, políticos, econômicos e sociais do País, propondo uma educação compensatória encoberta por uma proposta de educação integral:

[...] a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. (SAVIANI, 2008, p. 38).

A exemplo, tem-se o Programa Mais Educação, criado em 2007, para atender ao ensino fundamental e que traz em seus fundamentos a ideia de educação integral. A estratégia do Programa Mais Educação é ampliar “tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da



educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores” (BRASIL/MEC, 2012, p. 3). De acordo com a proposta do Programa a educação integral “associada ao processo de escolarização, **pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens**” (BRASIL/MEC, 2012, p. 3, grifo nosso).

O Governo Federal reformulou a portaria que instituiu o Programa Mais Educação pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, com a finalidade de “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (art. 1º).

As atividades do contraturno escolar são consideradas a intenção mais aproximada para a futura implantação de Educação Integral nas escolas estaduais de Rondônia. Foram utilizados como critérios de seleção das escolas piloto baixo rendimento acadêmico, escolas com acentuados problemas de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes e por se concentrarem em regiões metropolitanas com até 200.000 (duzentos mil) habitantes.

No Estado de Rondônia, o Programa foi implantado em 2008, com apenas 03 (três) escolas piloto. Nestas escolas pioneiras foram ofertadas atividades no contraturno escolar que deveriam totalizar 03 (três) horas de atividades diárias e somadas as 04 (quatro) horas do turno parcial, totalizariam 07 (sete) horas de tempo efetivo.

No final de 2012, o Ministério da Educação selecionou as escolas para aderirem ao Programa Mais Educação, levando em consideração o rendimento das unidades escolares no IDEB, escolas que ficaram abaixo de 3,5 pontos no primeiro segmento do ensino fundamental e 3,9 pontos para os anos finais do segundo segmento do ensino fundamental.

O programa Mais Educação apresenta uma proposta de Educação Integral, conjeturando-se por meio da ampliação do tempo escolar. Assim, uma das bases do Programa é a interação direta entre diversos setores governamentais e não governamentais, neste sentido:

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma

importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. Focando especificamente a política educacional, a Educação Integral, na perspectiva presente nesses marcos legal, pode transformar a escola em contexto mais atrativo e adequado à realidade e às demandas de crianças e de adolescentes brasileiros e de suas famílias, pois permite, a essa instituição, suplantarem possíveis ideias de “hiperescolarização” ou de instituição total e, aos governos, integrarem e ampliarem a cobertura de suas ações sociais. (BRASIL, 2009 p.25).

Como descreve o documento, Estados e Municípios passam a responsabilizar-se pela criação e manutenção de suas próprias experiências a coadjuvantes. Claro, a adesão ao programa é atrativa, afinal possui dimensão nacional, a meta de manter a criança por um período maior na escola e, o mais significativo dos fatores, contar com financiamento da União. Objetivando atender as crianças que estão em vulnerabilidade social o Programa Mais Educação, se lança no campo das políticas públicas como proposta que tem como meta amenizar os problemas sociais.

Para realidade Rondoniense, tais afirmações são descritas na dissertação de mestrado de SOARES (2012), intitulada: “Programa mais educação nas escolas estaduais de Porto Velho-RO: percursos para a educação integral”. A pesquisa se propôs a analisar a implementação do Programa Mais Educação no município de Porto Velho-RO. Soares (2013, p. 7) afirma que a “[...] educação integral tem sido assunto recorrente na sociedade como alternativa para a melhoria da qualidade de ensino e urge a necessidade de discuti-la a partir dos antagonismos de classe”

Destaca-se este trabalho em questão (Soares, 2012), pois, o autor delineou pontos relevantes para discussão da realidade do Programa Mais Educação em duas escolas na Capital Rondoniense, sendo:

- a) Ausência de estrutura física para abrigar o programa;
- b) Falta de reflexão acerca da proposta com a comunidade escolar e local;
- c) Ausência da participação da comunidade na gestão e contribuição no projeto.
- d) Referenciais teóricos vagos acerca do que seja educação em tempo integral e educação integral;
- e) Não considera os antagonismos de classe em sua base teórica;
- f) Desvalorização docente, pois a classe docente não participa das atividades das atividades de contraturno;

- g) Ausência de programas de formação para docentes e monitores;
- h) Ausência de articulação das atividades de contraturno;
- i) Mascaramento (uma subtração) das horas destinadas para as atividades do contraturno escolar;
- j) Má gestão dos recursos;

O Programa afirma sua base neoliberal que busca conduzir a uma proposta de educação integral com vistas ao assistencialismo, distante da formação integral dos sujeitos, limitada a extensão do tempo estendido. Fica claro a negação de que o contexto social está firmado na divisão de classes, e a educação distancia-se da que é ofertada para elite. Desta forma, não deixa de reproduzir a segregação que ocorre no contexto econômico brasileiro.

### **3.3 Concepção histórico-crítica de educação Integral**

De acordo com Saviani (2008), a partir da perspectiva da marginalidade, pode-se apontar que as teorias educacionais classificam-se em dois grupos e ambos tentam explicar a marginalidade fazendo um paralelo entre educação e sociedade: as teorias crítico-reprodutivistas e as teorias não-críticas. Segundo este mesmo autor, dentro da perspectiva crítico-reprodutivista, incluem-se a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) e a teoria da escola dualista. Já no grupo das pedagogias não-críticas estão incluídas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A escola nova ou escolanovismo, enquadra-se no que Saviani defende ser uma teoria não-crítica, por esse grupo entender a educação como instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Para as teorias não-críticas a marginalidade é considerada um desvio e a educação tem como função corrigi-lo. Na escola nova, que integra as teorias não-críticas, Saviani (2008, p.21), descreve que:

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria

dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.

Foi a partir da década de 1970 que a pedagogia histórico-crítica se fortaleceu, conduzindo uma crítica aos ideais escolanovistas, predominantes na primeira metade do século XX realizada pelos teóricos crítico-reprodutivistas. Segundo Saviani (2008), a teoria crítico-reprodutivista percebe a escola como reprodutora das desigualdades sociais e econômicas e não reconhece como fator de desigualdade o modo de produção capitalista. Opondo-se a ambas as concepções, a pedagogia histórico-crítica recusou-se a ver na escola uma instituição meramente reprodutora das desigualdades sociais.

A pedagogia histórico-crítica, opõe-se, também, as abordagens não-críticas da educação. Estas percebem as desigualdades sociais e econômicas como meras distorções, fatos que necessitam ser superados. De acordo com Saviani (2008), para este grupo de abordagens, à educação, tem por função corrigir as distorções mencionadas, apontando que a educação possui autonomia em relação à sociedade em que está inserida. Tal autonomia, permitiria a escola, promover a equalização de oportunidades e, conseqüentemente, superar os desvios (desigualdades). Assim, as teorias não-críticas, desconsideram as relações de dominação e divisão de classes, bem como os organismos na estrutura educacional que levam a exclusão da maioria dos educandos oriundos das classes populares, acreditando ser possível a ascensão social e econômica por meio da educação (SILVA, 2011).

Sob tal conjuntura, destacando a pedagogia histórica-crítica, os autores Gasparin e Petenucci (2014, p. 04), afirmam que:

[...] ficou evidenciado o porquê, esta é chamada de Histórico-Crítica por Saviani. **Histórico:** Porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. **Crítica:** Por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação (. Grifo nosso).

Um dos princípios que norteiam a concepção de Educação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é o ideal de vinculação entre educação e sociedade, enquanto as demais pedagogias (escolanovista, por exemplo) implicam numa ideia de autonomia social. Assim, a PHC, procura associar os interesses da classe

trabalhadora a uma proposta pedagógica que, “[...] mesmo levando em conta os limites da educação na sociedade capitalista, vislumbra a possibilidade de instrumentalização dos trabalhadores por meio da apropriação dos conhecimentos universais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.” (DIAS, 2012, p. 108).

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a PHC, busca em Marx, Engels e nos postulados marxistas, os principais princípios para orientar uma perspectiva educacional de cunho revolucionário. Marx e Engels não caracterizaram especificamente o fenômeno educativo, entretanto postularam princípios revolucionários, como destaca Lombardi (2010, p.340):

[...] o mérito de Marx e Engels pode ser sintetizado por alguns princípios que desvelam o caráter revolucionário de suas propostas. Em primeiro lugar, está a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação omnilateral, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com exercícios físicos e deste com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, para assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção.

Destarte, a educação omnilateral, segundo a perspectiva de Marx, objetivava a formação abrangente. Sendo o conceito de politecnicidade decorre da concepção marxiana de educação. Essa concepção está expressa, em suas linhas gerais, nas “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, da Associação Internacional de Trabalhadores”, publicadas em 1868 e que, em 1871, norteariam a política educacional da Comuna de Paris. Nas “Instruções”, Marx (1982, p. 60) é definitivo:

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Os pesquisadores da concepção histórico-crítica de educação apoiam, a partir da citação acima, de Marx e de uma formação omnilateral, uma educação integral

Politécnica. Politécnica em substituição ao termo tecnológico feito pelo próprio Marx (1983, p. 60): “À divisão das crianças [...] deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica”. Em ambos têm o mesmo sentido: o de domínio de princípios gerais que permitam o manejo de diversos ramos industriais (SAVIANI, 2004; 2008).

Marx (2011, p. 86) fundamenta, em todas as suas obras, uma crítica às relações sociais e nessa conjuntura o autor insere seus apontamentos sobre a educação, vinculando no seu texto a união entre trabalho e educação. “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática.”. Marx propõe que educação e trabalho caminhem atreladas. Um princípio que deve ser atualizado para acompanhar a evolução histórica, cultural, econômica e tecnologia, frente a realidade das inúmeras formas de reprodução material e suas correspondentes formas de governo. (MACIEL, JACOMELI, BRASILEIRO, 2017).

O conceito de educação politécnica abrange uma formação humana completa a partir do desenvolvimento cognitivo (intelecto), psicomotor (educação física) e tecnológico (politecnicia) (MARX, 1982, p. 60). É com base nesse pressuposto que Maciel (2018, p. 99) define politecnicia como:

[...] princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

A fim de melhor ilustrar esta concepção, apresenta-se as diferenças e finalidades práticas entre esta e a concepção neoliberal, por exemplo. Assim, enquanto no discurso neoliberal a educação é a concebida como salvadora, isto é, retira da miséria o filho do pobre dando a este as oportunidades de utilizar-se das regalias do capitalismo. Já em uma educação integral politécnica o objetivo é oportunizar a classe trabalhadora uma escola que desenvolva suas habilidades e potencialidades, por meio da oferta de atividades pedagógicas, esportivas e culturais que preconizem o trabalho educativo, para além das superficialidades que propõe o capitalismo. Limitação intelectual no primeiro e expansão da potencialidade intelectual no segundo.

No entrelaço desta perspectiva marxista e nas políticas públicas educacionais atuais, entrelaçadas pelos contextos econômicos, sociais, políticos e culturais, ao qual, está mergulhado o Brasil, apresentou-se uma proposta de educação integral politécnica em Rondônia, mas especificamente no município de Ariquemes no ano de 2005: O Projeto Burareiro de Educação Integral

Este projeto foi implantado pelo professor Antônio Carlos Maciel, em 2005, em forma de parceria entre seu grupo de pesquisa e a prefeitura municipal de Ariquemes, embasando-se na concepção da pedagogia histórico-crítica de Saviani.

O Projeto Burareiro de Educação Integral foi criado, a partir do ano de 2005, pelo professor Antônio Carlos Maciel a pedido do então prefeito Confúcio Aires Moura, eleito para o período de 2005-2008. Com base nas leituras das experiências brasileiras de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, o Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade (CIEPES) elaborou um projeto de educação integral voltado para a concepção marxiana de educação.

Portanto, como as demais experiências brasileiras de educação integral, o Projeto Burareiro de Educação Integral foi implantado em um bairro periférico da cidade de Ariquemes-RO. Esse local foi escolhido por possuir a época alto índice de violência, desnutrição e problemas sociais diversos. Entretanto, como uma proposta politécnica de educação integral não se restringiu apenas a tirar da rua as crianças e coloca-las na escola para ocupar o tempo longe das drogas e da violência. Teve como princípio norteador a formação integral humana por meio de atividades pedagógicas, esportivas, e culturais, todas visando desenvolver as múltiplas potencialidades humanas.

Assim, a concepção de educação integral politécnica ultrapassa as limitações impostas a educação concebida para a massa proletária e se propõe a formar integralmente o sujeito. Ora, a elite já possui esta formação desde sempre, e não é de interesse desta proporcionar esta mesma formação a classe trabalhadora. Tal qual, se torna desafiante conduzir na prática uma educação que realmente minimize a desigualdade social brasileira.

## **4 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM ESCOLAS CONTEMPLADAS PELO PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Compreendo as funções da orientação educacional na escola pública brasileira, a partir da seção anterior e, tendo em vista o objeto desse estudo, percebeu-se a escassez de estudos que abordem a atuação desse profissional nas escolas que atendem a modalidade de educação integral. Assim, objetivou-se nesta seção, melhor caracterizar um projeto de educação integral oferecido pelo estado de Rondônia: o Projeto Guaporé de Educação Integral e a atuação do orientador educacional frente a demanda de educação integral oferecida.

Considerando que o Projeto Guaporé de educação Integral foi revitalizado em 2018 em 9 escolas distribuídas no estado de Rondônia, definiu-se como campo de estudo, duas escolas da Capital, Porto Velho. A partir do objetivo desta pesquisa, surgem os seguintes questionamentos: Qual a concepção pedagógica do Projeto Guaporé de Educação Integral? De que forma se encontra organizada a Orientação educacional nas escolas contempladas pelo Projeto Guaporé em Porto Velho/RO? E quais instrumentos pedagógicos são utilizados pela orientação educacional para atender à demanda provenientes da educação integral proposta pelo Projeto?

### **4.1 Percurso metodológico**

A fim de responder as questões elucidadas, optou-se pela observação participante, realizada em duas escolas contempladas pelo Projeto Guaporé de Educação Integral do município de Porto Velho-RO. Tanto na análise documental, quanto na observação participante, a ênfase recaiu na prática do Orientador Educacional, uma vez que nesta se encontra o eixo central deste trabalho.

O método de pesquisa seguiu os pressupostos apontados por José Paulo Netto (2011), na obra “Introdução ao método de Marx”. No referido, Netto (2011, p.22) apresenta que o objetivo de um pesquisador deve ser a distinção entre “aparência e essência”, ou seja, é apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa frase, o método de pesquisa que, por meio de procedimentos analíticos, propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Feito isso e operando a sua síntese, o pesquisador reproduz, no plano do pensamento, ou seja, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. Em toda pesquisa, parte-se



da aparência e conforme avança a análise sobre a pesquisa, chega-se a conceitos e novas abstrações. Entretanto, o procedimento analítico não se encerra neste ponto, pois, após se obter as determinações mais simples, é necessário retornar ao objeto, para construção da teoria.

Durante o processo de apreensão da dinâmica do objeto de pesquisa, deve-se utilizar dos mais variados instrumentos e técnicas de pesquisa, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc, sendo fundamentais para o pesquisador para apoderar-se da matéria (NETTO, 2011).

A partir destes parâmetros, é imperativo entender a diferenciação do método de pesquisa e do método de exposição, pois, somente com a conclusão da pesquisa, é que o investigador apresenta, positivamente, os resultados a que chegou. Sobre isso, Netto (2011, p.27) aponta: “como se vê, para Marx, os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação”.

Destarte, durante a pesquisa de campo, utilizou-se do roteiro de observação previamente elaborado e estruturado de forma a apreender as seguintes características: existência do Serviço de Orientação Educacional (SOE), caracterização do espaço escolar; concepção teórica metodologia da orientação; integração dos turnos curriculares; práticas da orientação nos dois turnos; projetos desenvolvidos pelo SOE; acompanhamento e monitoramento dos estudantes. Para melhor obtenção de dados utilizou-se o caderno de campo para registro diário das atividades observadas. Esse instrumento foi utilizado para a descrição sistemática do objeto de estudo, possibilitando assim melhor visibilidade dos dados da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas contempladas pelo Projeto Guaporé de Educação Integral no município de Porto Velho/RO. Participaram como sujeitos desta pesquisa três orientadoras educacionais, sendo uma de uma escola e duas de outra. Na busca da impessoalidade quanto ao objeto de pesquisa e visando não expor as instituições, optou-se pelo uso de nomes fictícios na identificação das mesmas. Assim, trataremos como **Escola A** (com a participação de uma orientadora) e **Escola B** (com a participação de duas orientadoras). A orientadora da escola A chamaremos de Orquídea e as orientadoras da escola B chamaremos de Margarida e Rosa.

Ambas as escolas localizam-se na periferia (Zona Leste) e receberam o projeto com o objetivo de aumentar os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), o bairro onde se encontra a escola fica em uma região de intensa violência. Existe nele um grande percentual de adolescentes e jovens ociosos. A desassistência familiar e o nível baixo de educação formal dos pais culminam na falta de interesse dos alunos para estudar. A ociosidade é a grande vilã desta situação, a falta do que fazer e de um direcionamento eficaz na vida destes indivíduos, os leva muitas vezes a marginalidade, o que gera uma grande violência não só para o bairro mais também para seu entorno, trazendo pânico àqueles que ali residem, transitam, lecionam e trabalham em outras atividades (PORTO VELHO/RO, 2016).

Tendo em vista as particularidades de cunho social nesse contexto, aponta-se a intenção pedagógica do Projeto Guaporé como possibilidades ricas de um trabalho educativo acerca dos dilemas: alto índice de violência, aliciamento de adolescente e jovens para o uso e tráfico de drogas, prostituição infantil, falta de alimentos em casa (como o almoço que é a principal refeição). Os alunos teriam a possibilidade ter um ambiente alfabetizador e formador. O que sem dúvida poderia agregar na vida dos alunos experiências sociais, educacionais e culturais.

O projeto de educação integral tem por objetivo “Implantar a Educação Integral nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Rondônia, com ampliação da jornada escolar diária e a criação de espaços de aprendizagem, incluindo as perspectivas da cidadania, da diversidade e de respeito aos direitos humanos, com vistas à melhoria do desempenho escolar dos estudantes” (SEDUC, 2013, p. 09). Caracteriza-se por atividades do currículo básico e de eixos temáticos, como acompanhamento pedagógico e do rendimento escolar, educação ambiental, esporte e lazer, arte e cultura.

Orquídea atua como orientadora há 8 anos, sendo formada em instituição privada, também, 8 anos. Sua formação é pedagogia em séries iniciais, possui especialização em Gestão Escolar. Sua atuação profissional iniciou-se na escola A, assim, acompanhou a inserção do Projeto Guaporé desde o início.

A orientadora Rosa possui formação em Pedagogia e Serviço Social, especializações em Psicopedagogia e Drogas na Educação. Atua como orientadora há 15 anos, destes, 11 anos foram em outra escola e 4 anos na Escola B. Assim, possui vasta experiência de atuação na área.

A orientadora Margarida, é formada em Pedagoga e Filosofia. Possui especialização em Gestão Educacional e Administração Escolar. Durante sua trajetória na educação pública (37 anos no serviço público), sempre atuou como diretora escolar. Na escola B, margarida atua desde 2013 e na orientação educacional só tem a experiência de 1 ano.

A formação inicial das técnicas as habilitam para a função, bem como percebe-se que as formações complementares e experiências na educação, as capacitam para desenvolver o trabalho educativo. A atualização de saberes a partir das novas demandas, o novo perfil de alunos e famílias, é o grande desafio do serviço de orientação. Portanto, só os conhecimentos acadêmicos por si só, não garantem a qualidade do trabalho. É preciso quebra de paradigmas, que envolve uma construção de pensamento político social associado a tomada de decisões, acerca das intenções pedagógicas.

Entender as nuances que permeiam a aplicação das propostas de educação integral em uma instituição educacional já nos permite vislumbrar quais as práticas dos profissionais que dela fazem parte. Isso não provoca a desistência do pesquisador, mas sim a persistência em encontrar propostas que contemplem uma formação plena e integral do sujeito. Desta forma, seguindo as provocações, em específico, dos trabalhos realizados por Frutuoso (2014), Teixeira (2017), e Ferla, Batista e Souza (2018), realizados na Escola Roberto Turbay em Ariquemes, em duas escolas de Ariquemes (nomes não divulgados), a partir das políticas de educação integral em Rondônia e durante um estágio supervisionado do curso de psicologia em escola de Rolim de Moura/RO, respectivamente, elegemos duas escolas no Município de Porto Velho para ampliar as provocações.

Assim, o texto que segue, apresenta a Proposta, em termos de políticas públicas, de um projeto efetivado pelo Estado de Rondônia: O projeto Guaporé de Educação Integral. Em seguida descreve as observações e o conteúdo das entrevistas com as orientadoras educacionais. Por fim, propõe-se os pressupostos norteadores para delinear as atribuições dos orientadores educacionais sob a perspectiva da educação integral politécnica.

## 4.2 Projeto Guaporé de Educação Integral<sup>17</sup>

O “Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia<sup>18</sup>” (Projeto Guaporé), foi implantado gradativamente, nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia, a partir do ano letivo de 2013. Inicialmente, foi implantado em 13 (treze) municípios, atendendo aproximadamente a 11.216 (onze mil, duzentos e dezesseis) estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo a secretaria de Educação do Estado de Rondônia:

Para a construção deste projeto [Projeto Guaporé] foram pesquisadas experiências exitosas dos estados que já implantaram a Educação Integral e, ainda, do **Projeto Burareiro de Educação Integral** implantado nas escolas da rede municipal de ensino do Município de Ariquemes no Estado de Rondônia, aproveitando, destes, ideias, estratégias e direcionamentos pedagógicos, mas compatibilizando-os com as peculiaridades e os anseios sociais, culturais e educacionais da população do Estado.

[...] **A estrutura do Projeto Guaporé de Educação Integral também foi norteada pelas orientações do Programa Mais Educação**, que é uma estratégia adotada pelo Governo Federal para promover a ampliação de espaços, tempos e oportunidades com a intenção de contribuir na redução das desigualdades sociais e valorizar a diversidade cultural de cada região (RONDÔNIA, 2013, p. 4. Grifo nosso).

Destaca-se que o Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral<sup>19</sup> prevê a extensão de horas da criança na escola com o objetivo de:

Proporcionar à escola de ensino fundamental com tempo integral, um espaço coletivo de construção do conhecimento, de convivência social, do diálogo, do exercício da democracia, da justiça e da inclusão

---

<sup>17</sup> O Projeto Guaporé de Educação Integral, elaborado pela SEDUC/RO, por determinação do governador Confúcio Moura, é nitidamente inspirado, até pela ordem dos termos, no Projeto Burareiro de Educação Integral, de 2005, além do fato de ter sido proposto pela mesma equipe, que transformou o Projeto Burareiro de Educação Integral em Projeto Burareiro de Educação Integral em Tempo Integral, em 2006, no Município de Ariquemes. Mas a inspiração termina aí. A polêmica mudança de nome, conteúdo e pedagogia, pode ser apreciada em Frutuoso (2014).

<sup>18</sup> Utilizaremos adiante o termo Projeto Guaporé para nos referirmos ao Projeto Guaporé de Educação Integral.

<sup>19</sup> Ver mais em Frutuoso (2014). Esse autor discutiu as propostas mais significativas já experimentadas no Brasil em termos de educação integral. A exemplo: Escola-Parque de Teixeira; os CIEPs, de Ribeiro e os CEUS. A partir desta discussão, se propôs a analisar as experiências pedagógicas do Projeto Burareiro de Educação Integral. Este projeto foi implantado pelo professor Antônio Carlos Maciel, em 2005, em forma de parceria entre seu grupo de pesquisa e a prefeitura municipal de Ariquemes, embasando-se na concepção da pedagogia histórico-crítica de Saviani. Frutuoso (2014) analisou, também, o Programa Mais Educação, implantado pela SEMED, por proposta do governo federal (BRASIL, 2009). Ambos no município de Ariquemes/ RO.

social, através de um processo educativo de formação e desenvolvimento da pessoa, que interage individual e coletivamente, desvela dialeticamente a realidade objetivando transformá-la. (ARIQUEMES, 2013 p. 13).

Ora, é preciso considerar que o Projeto Burareiro foi concebido a partir de uma perspectiva pedagógica histórico-crítica, enquanto o Programa Mais Educação, compõem os planos políticos neoliberais. Como poderíamos contextualizar o projeto Guaporé então? Um projeto de base crítica ou uma vertente neoliberal? E como seria o encontro destas duas concepções tão distintas?

Mais adiante, no documento norteador do Projeto Guaporé é exposto quais as bases que norteiam a concepção de educação integral defendida. Segundo o referido, a concepção pedagógica utilizada pelo Projeto Guaporé, embasa-se, principalmente, na “epistemologia empirista”, ao qual busca por meio das experiências e das observações, conhecer o mundo, promovendo assim um maior aprofundamento sobre o estudo dos fenômenos (SEDUC/RO, 2013).

Na utilização deste método, o conhecimento se origina da observação e pela indução por se fundamentar dos fatos às teorias, o que significa partir do particular ao geral. O sucesso no uso deste método está no sujeito limpar a mente, viciada de preconceitos individuais e coletivos, e seguir rigorosamente os dados que os sentidos recebem da observação dos fenômenos, ou seja, a partir de uma perspectiva empirista.

Na epistemologia empirista de John Locke<sup>20</sup>, a única fonte de conhecimento humano considerada é a experiência adquirida em função do meio físico mediada pelos sentidos. O sujeito é percebido como uma “[...] ‘tábula rasa’, vazio, uma folha de papel em branco sobre a qual a experiência irá escrever. Todos os nossos conceitos, mesmo os mais universais e abstratos, provêm da experiência” (HESSEN, 2012, p.55).

Em sua obra “Ensaio sobre o entendimento Humano”, John Locke (1999), questiona como o homem formula todas as ideias. Propondo a pergunta e o próprio autor da resposta, Locke vai justificar sendo a experiência a base para a construção do pensamento humano. É ela que fundamenta toda lógica do conhecimento. Nela se encontra todas “[...] observações que fazemos sobre os objetos exteriores e sensíveis

---

<sup>20</sup> John Locke foi um filósofo inglês conhecido como o "pai do liberalismo", sendo considerado o principal representante do empirismo britânico e um dos principais teóricos do contrato social.

ou sobre as operações internas da nossa mente, de que nos apercebemos e sobre as quais nós próprios refletimos, que fornecem à nossa mente a matéria de todos os pensamentos (LOCKE, 1999, p. 106).

Para John Locke, há uma experiência externa (sensação) e outra interna (reflexão) e os conteúdos da experiência são ideias e representações, algumas simples, e outras complexas, estas que são formadas a partir das simples (HESSEN, 2012).

Segundo Duarte (2011, p. 20-21), empiristas, inatistas e interacionistas estão unidos em torno de um modelo biológico e naturalizante. Na concepção do autor “mais importante do que apenas superar os unilateralismos na análise sujeito-objeto é buscar compreender as especificidades dessa relação, considerando que sujeito e objeto são históricos e que a relação entre eles também é histórica”. (p. 20). Ou seja, o autor defende uma educação sob a perspectiva histórico-social.

Ora, a educação integral proposta pelo projeto foi implantada nas escolas com baixos escores no IDEB e em localidades de vulnerabilidade social. Qual o principal objetivo dessa corrente pedagógica para estas escolas? Claro, responder está questão não está no mérito desta pesquisa. Entretanto, fica o questionamento para futuras pesquisas.

A primeira publicação do projeto ocorreu no ano de 2013 e a republicação, em 2017, destaca uma revitalização da implantação em 09 (nove) escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Rondônia, localizadas em 06 (seis) municípios, atendendo aproximadamente 2.936 alunos (Tabela 3). No ano de início tratava-se de 19 escolas estaduais em 13 municípios, atendendo aproximadamente a 11.216 (onze mil, duzentos e dezesseis) estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo a SEDUC/RO, o processo revitalização buscará cumprir as seguintes metas para o ano de 2018:

- a) Formação continuada para todos os professores, gestores e técnicos educacionais nas 09 escolas nos 6 municípios;
- b) Garantir a complementação da merenda escolar para as 9 escolas nos 6 municípios contemplando aproximadamente o universo de 2.936 estudantes;
- c) Garantir o Bônus de Incentivo Educacional para todos os profissionais lotados e que desenvolvam suas atividades nas escolas que atuam no Projeto Guaporé;

- d) Desenvolver o sistema de avaliação institucional para fins de bonificação dos profissionais lotados nas escolas que ofertam o Guaporé, bem como na equipe de coordenação da SEDUC.

**Tabela 3** - Municípios e escolas contemplados pelo Projeto no ano de 2017.

MUNICÍPIOS	ESCOLAS	ALUNOS
1. Porto Velho	10. EEEFM Juscelino Kubitschek	760
	11. EEEFM Prof. <sup>a</sup> Flora Calheiros Cotrim	498
	12. EEEF Bela Vista	527
2. Jaru	13. EEEF Nilton Oliveira	64
3. Cacoal	14. EEEF Celso Ferreira	207
	15. EEEF Carlos Drummond	288
4. Rolim de Moura	16. EEEF Monteiro Lobato	80
5. Vilhena	17. EEEF Dep. Genival Nunes	325
6. Pimenta Bueno	18. EEEF Valdir Monfredinho	187
<b>TOTAL</b>		<b>2936</b>

Fonte: SEDUC/RO (2017).

A SEDUC (2017) entende que o currículo da Educação Integral é concebido como um projeto educativo, integrado que implica na ampliação da jornada escolar diária desenvolvendo atividades como: o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a conservação e preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento.

Quanto ao tempo, o objetivo do projeto é proporcionar a ampliação da jornada escolar de 04 para 08 horas diárias, sendo 06 horas de estudos para o desenvolvimento curricular e 2 horas de prevenção e promoção da saúde, que compreende a alimentação (café, almoço e lanche), higiene corporal, descanso e relaxamento, devidamente monitorados por profissionais envolvidos no processo, somando o total de 08 horas diárias de efetivo trabalho escolar, com atividades preparando e qualificando o estudante para o trabalho e a cidadania (SEDUC/RO, 2013).

### 4.3 Demandas da orientação educacional no Projeto Guaporé de educação Integral

De acordo com o documento norteador do Projeto Guaporé (SEDUC/RO, 2013), quanto as responsabilidades dos profissionais, destaca que, assim como o Supervisor Escolar, o Orientador Educacional tem fundamental importância neste projeto, cabendo-lhe:

- a) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional na Escola;
- b) Coordenar a **orientação vocacional** do educando, incorporando-a no processo educativo global;
- c) Coordenar o processo de **sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando**;
- d) **Coordenar o processo de informação educacional e profissional** com vistas à orientação vocacional;
- e) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do estudante;
- f) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial;
- g) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional;
- h) Participar no processo de caracterização da clientela escolar;
- i) Participar do processo de avaliação do Programa Guaporé de Educação Integral na escola;
- j) Participar no processo de integração escola-família-comunidade.

Essas palavras destacadas demonstram que a função do orientador tem uma relevância significativa sobre os processos que envolvem a educação profissional. Portanto, a formação para o trabalho apresenta-se explicitamente como eixo norteador do Projeto Pedagógico, cabendo aos Pedagogos (orientador e supervisor) a condução desse processo.

A partir das questões que norteiam o projeto Guaporé, as concepções apresentadas, as discussões acerca da educação integral, da educação em tempo integral e da educação politécnica, destacamos na próxima seção a essência da atuação do orientador educacional. Assim, discutiremos a partir das observações das



falas aferidas durante as entrevistas com as orientadoras, buscando assim contemplar as categorias totalidade e trabalho, postuladas em Marx.

Durante o processo de coleta das informações, junto as orientadoras, utilizou-se o caderno de campo, acompanhado de um roteiro de questões a serem observadas, tais como: De que forma encontra-se organizada a infraestrutura da escola? Quais são as atividades realizadas pela orientadora no cotidiano escolar? Quais mudanças ocorreram neste cotidiano a partir da implantação do projeto?

#### 4.3.1 Orientação educacional no cotidiano da Escola A

A escola aqui denominada “Escola A” se encontra localizada na área periférica da zona leste da cidade de Porto Velho/RO. O processo de implantação do projeto ocorreu em 2013, com resistência da comunidade. A direção, na época, aceitou a implantação, visto que a escola sofreria uma reforma física para se adequar, portanto, a escola se beneficiaria fisicamente. Entretanto, a comunidade exigiu que as outras modalidades de ensino permanecessem.

Durante a entrevista ficou evidenciado que faltou clareza na apresentação do Projeto a comunidade, pois a família não sentiu segurança em deixar seus filhos em tempo integral. Aponta-se a importância do envolvimento de todos os funcionários no processo de formação continuada, visto que as informações técnicas pedagógicas sempre ficam centralizadas no coordenador do projeto e gestores. Isto implica que funcionários, professores, e demais servidores precisam saber falar das ações e proposta pedagógica do Projeto.

O próprio educador Darcy Ribeiro, durante o processo de criação dos CIEPs, encontrou resistência ao ensino em tempo integral, devido a visão das famílias acerca da permanência do aluno na escola como sendo um rapto do tempo, uma vez que, a criança estando na escola o dia todo deixava de auxiliar nas tarefas da casa, como por exemplo, o cuidado dos irmãos menores (RIBEIRO, 1986).

Não se pode afirmar que seja o único fator causador de resistências das famílias. Ressalta-se que o bairro onde encontra-se a escola possui um extenso histórico de violência, junto a isso, a incerteza das famílias da permanência dos filhos das atividades de contraturno. Este último será melhor delineado adiante.

A Escola é composta de 26 (vinte e seis) salas de aula e os alunos estão distribuídos em três turnos de funcionamento, atendendo atualmente uma clientela de

Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conta ainda com sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, pátio coberto.

Os estudantes que frequentam a “Escola A” são oriundos de famílias de baixa-renda e de baixo nível de escolaridade. Muitos destes alunos fazem parte das políticas públicas para a educação ou mesmo de projeto sociais como a “Bolsa Família”. Muitos deles apresentam problemas de base escolar e a minoria está fora de faixa-etária (PORTO VELHO/RO, 2016).

Há no bairro pequenos estabelecimentos comerciais como mercearias, açougues, padarias, mercadinhos, salões de beleza, frutarias, bicicletarias, serralherias, pequenos armazéns de materiais de construção, quadra de esporte e igrejas. O bairro não conta com os serviços de esgotos mais conta com sistema de abastecimento de água encanada. Praticamente existe camada asfáltica em quase todas as ruas que cortam o bairro, o que não extingue a presença de muita poeira no verão e muita lama no inverno e, por vezes, há problemas de alagamento em algumas ruas por falta de sistema de escoamento de água.

Segundo o PPP a Escola A:

[...] aderiu o Projeto Guaporé de Educação Integral desde 2013 e vem se aperfeiçoando gradativamente quanto à sistematização real do projeto, que visa ampliar a jornada escolar de 04 para 08 horas diárias de efetivo trabalho escolar dando vida ao ideal de uma escola que almeja qualidade no ensino-aprendizado e, conseqüentemente, na melhoria da educação como base para a mudança social e individual. Desta maneira, criar oportunidades para o exercício de uma vida plenamente cidadã. Onde irá requerer o envolvimento de parceiros e de todos aqueles que acreditam ser possível ensinar de modo sedutor, preparando para a vida, para o trabalho e para os inúmeros desafios que compõem a trajetória humana (PPP, Escola A).

Destaca-se que o PPP da escola traz o horário de funcionamento das 7:30h as 17:30h, ou seja, 8 horas diárias de trabalho escolar (as 2h excedentes são para almoço, descanso e higiene pessoal). O projeto Guaporé destaca essa mesma carga

horaria diária, com ênfase no objetivo de propiciar neste período, meios para minimizar o abandono e a evasão escolar; a distorção idade/ano; reduzir a vulnerabilidade social dos estudantes por meio das atividades no contraturno; valorizar a diversidade cultural, a família e a comunidade; elevar os índices de aprendizagem dos alunos; realizar parcerias com a família, comunidade, órgãos e instituições locais na busca de interação com o processo educativo, entre outras propostas expressas em seu texto.

A escola é tipologia 5 e segundo a Lei complementar nº 680 de 07 de setembro de 2012, enquadra-se nesta categoria, unidades escolares com mais de 26 (vinte e seis) salas de aula ou com mais de 2.501 (dois mil quinhentos e um) alunos. Desse porte, pode e deve haver 3 orientadores, divididos por modalidades de ensino (fundamental, EJA, médio), segundo orientação legal da SEDUC (RONDÔNIA, 2012). Entretanto, durante a pesquisa, a escola possuía 2 orientadoras. No período que ocorreram as entrevistas, apresentou-se apenas Orquídea, a outra orientadora encontrava-se de licença maternidade, ficando a entrevistada responsável por todas as modalidades.

O PPP da Escola (2017) A, destaca 33 atribuições ao profissional responsável pela orientação educacional. Destes, destacaremos alguns, julgados como pertinentes para a presente discussão.

A Orientação Educacional está sob a responsabilidade de profissional habilitado para a função na forma da lei, com licenciatura plena em pedagogia ou especialização em Orientação Educacional. São atribuições do Orientador Educacional:

- 1) sugerir aos professores e familiares formas de atendimento aos casos especiais registrados no conselho de classe, bem como acompanhá-lo ao longo do processo;
- 2) promover um ambiente favorável ao processo educativo, de integração, confiança, compromisso, harmonia e entendimento entre todos os membros da comunidade escolar;
- 3) atender individualmente e se necessário com psicólogo e representante da equipe gestora, alunos, pais de estudantes e demais atores do processo educativo que procurem ou forem encaminhados ao SOE;
- 4) promover a articulação com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- 5) acompanhar continuamente o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias;
- 6) registrar as sanções aplicadas pela direção aos estudantes, conforme o constante no regimento em livros específicos do SOE;
- 7) organizar e manter o horário de estudo, pesquisa, planejamento e de implementação das ações a serem executadas pelo SOE;

- 8) elaborar relatório semestrais das ações desenvolvidas e medidas adotadas para minimizar o bullying na Escola (PPP, Escola A).

Observa-se no documento em vigência que ainda não foram acrescentadas as atribuições contidas no Projeto. Há uma ausência da descrição das competências específicas da orientação frente a dinâmica da escola de tempo integral, bem como fundamentos e habilidades esperadas para uma escola que atenda a esta modalidade. Embora haja alguns apontamentos do trabalho pedagógico do processo educativo com ênfase no trabalho coletivo e ações integradas, não fica claro quais as ações específicas da orientação educacional da escola de tempo integral.

A função do SOE na escola atende as exigências organizativas de regulação, controle e intervenção nas possíveis situações que interfiram no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Nesta mesma conjuntura observa-se um distanciamento da implantação de educação integral, por meio da proposta do Projeto Guaporé, do cotidiano da própria escola. Reforçando está observação temos a fala de Orquídea se referindo as modalidades oferecidas pela escola: “[...] *Projeto Salto para o futuro, Projeto Guaporé, ensino fundamental e Ensino Médio. Distribuído em 3 turnos, com o atendimento de 3.636 alunos*”. Destaca-se na fala da orientadora que há uma separação entre o projeto Guaporé e o ensino fundamental e médio. Na opinião de Orquídea, essa questão além de descaracterizar o projeto, tem gerado alguns problemas na dinâmica escolar, envolvendo tanto o projeto quanto outras modalidades. Assim, a educação integral que propõe o Projeto Guaporé desvincula-se da dinâmica da escola, não impactando a prática pedagógica desta escola.

É importante enfatizar que o texto do Projeto Guaporé SEDUC/RO (2013), chama a atenção sobre a relevância da função desse profissional na execução do Projeto. Quanto às responsabilidades dos profissionais, destaca que, assim como o Supervisor Escolar, o Orientador Educacional tem fundamental importância neste projeto” (SEDUC, 2013). Assim, como nas demais modalidades, o papel do orientador é fundamental para a garantia do respeito à diversidade, o direcionamento nas ações que contemple o princípio da equidade para alunos e alunos que necessitem de um processo de ensino e aprendizado diferenciado, dentre outras questões pedagógicas relacionadas ao sócio emocional.

Através das entrevistas Orquídea elucidou uma preocupação com relação ao

processo de matrícula no Projeto Guaporé. Segundo ela, os alunos matriculados no turno das disciplinas básicas matutinas não possuem necessariamente o compromisso de participar das atividades do contraturno. Na Escola A, participam das atividades do contraturno alunos cursando entre 5ª a 8ª série, sendo que permanecer na escola de forma integral, é opcional.

De acordo com Orquídea:

[...] isso tem gerado muitos problemas, porque ficaram somente os bagunceiros, aqueles com problemas com drogas, problemas na família, etc. Os melhores alunos não ficaram no Projeto, a família não senti segurança em deixar o aluno na escola de forma integral. Portanto, a escola não fez matrícula obrigatória no Projeto. (ORQUÍDEA).

Ocorrem ainda, falhas no processo de matrículas dos alunos do Projeto. Não é uma matrícula conjugada, ou seja, se o aluno não quiser e não puder participar no outro turno é dispensado do Projeto. Assim, a escola ainda passa por um processo de transição e até mesmo de aceitação da comunidade para aderir à proposta pedagógica a que se propõe o projeto.

O cotidiano de atuação de Orquídea está articulado as atribuições descritas no PPP e nos documentos norteadores da prática da Orientador Educacional, sendo:

Sobre o meu cotidiano: tudo está relacionada aos alunos. Recebo os encaminhamentos do professor sobre comportamento, dificuldades, desempenho escolar. Converso com alunos, dou advertência, e chamo os pais para conversar. Dou dicas de como trabalhar com alunos. Atendo todos os tipos de caso. Quando são alunos com problemas com vícios ou violentados. Registro boletim de ocorrência. Não busco conselho tutelar. Minhas ações também estão ligadas a reuniões de pais. Inclusive as reuniões do projeto Guaporé. Acompanho os alunos do projeto e, também, os alunos do ensino médio (ORQUÍDEA).

As discussões quanto a abrangência das funções atribuídas a Orientação Educacional, não ocorrem de hoje, e ora pautam-se no campo da psicologia (de onde origina a base teórica) e ora pauta-se no campo da Educação (onde assenta-se o apoio ao processo educativo na prática). Como já apresentado no referencial teórico deste trabalho, a orientação seguiu a linha preventiva, terapêutica de atendimento e na área de aconselhamento individual, orientando-se por concepções ideológicas biologizantes, pragmáticas e individualistas.

A Escola A, conta com 3 orientadoras, uma para cada turno. Orquídea descreve

que sua melhor experiência de atuação foi junto ao ensino médio, onde desenvolveu inúmeros projetos, sendo orientação profissional e aluno nota 10 (mapeamento dos resultados e motivação dos alunos para concorrências nas melhores notas). Após a implantação do Projeto Guaporé passou a atuar junto ao ensino fundamental II, lamentando a mudança, por preferir atuar junto ao ensino médio. Orquídea reforça o caráter da orientação na vertente vocacional.

Quanto a atuação na rotina do Projeto Guaporé, Orquídea enfatizou que não conhece profundamente o projeto, não participa das ações formativas, não pôde participar das reuniões técnicas, destacando que tudo fica centralizado no coordenador do projeto, desconhecendo as atribuições do orientador escolar no projeto.

Apresenta-se a fala da orientadora, as dificuldades da própria orientadora em compreender quais suas atribuições no Projeto Guaporé na Escola A:

Hoje todos estão em cursos, e eu estou responsável, sei quais as atividades distribuir aos alunos. Eles confiam em mim, porque sou antiga na escola. Então, não sei se existe algo que deveria fazer especificamente do projeto. Mas até troco informações, dou sugestões nas reuniões, por exemplo, vejo a importância de dinamizar mais atividades com jogos, para envolver mais os alunos e ficar menos cansativo (ORQUÍDEA).

Um reflexo do desconhecimento das bases teóricas norteadoras da educação integral em si, se faz presente em uma das atribuições do orientador educacional citadas pelo PPP da escola que é conscientizar as famílias quanto a proposta pedagógica da escola. Sendo neste caso uma concepção voltada para educação integral, a conscientização esbarra na compreensão da própria orientadora acerca da proposta. Durante o período de vigência do Projeto Guaporé, Orquídea não participou de formação específicas dentro da concepção de educação integral.

Veja que a própria família compreende minimamente o Projeto Guaporé.

[...] fiz dois trabalhos de sensibilização na reunião. Conversei com eles [família], mas acho que tenho que fazer mais reuniões. Porque me preocupa esses alunos sumirem, vem para aula, não ficam no projeto, ficam pelas ruas. É necessário ser obrigatório ficar no projeto para dar certo... falta compromisso da família e do aluno. (ORQUÍDEA).

Quanto ao cotidiano de atuação no projeto, descreve Orquídea:

Nas reuniões de pais também ajudei. De vez em quando vou na sala perguntar se precisam de algo. Se o professor encaminhar o aluno, aí tomo as providências. Ah, uma coisa que estava conversando com a vice-diretora, e que vi os professores reclamando que os alunos do projeto não estão fazendo a tarefa de casa. Falei que é inadmissível, porque eles têm tempo suficiente aqui na escola e podem fazer. Então, vejo que precisamos sentar e organizar melhor essa questão, acho que posso ajudar. Isso seria minha função no projeto, né!

Orquídea percebe que a diferença que se destaca está relacionada a demanda dos alunos, enfatizando: a adaptação de tempo integral na escola, as dificuldades na estrutura física e pessoas no apoio para acompanhar os alunos que almoçam na escola. Orquídea percebe uma grande dificuldade: o fato dos alunos não fazerem a higiene pessoal, isto é, tomar banho e descansar depois do almoço. Não tem banheiro e nem pessoas de apoio técnico e pedagógico (no horário de almoço fica somente a vice-diretora). Orquídea relata que isso tem lhe incomodado muito, por não saber como ajudar, sendo uma questão estrutural da escola, ou seja, demanda uma reforma física.

Como apresentado anteriormente, o Projeto Guaporé ocorre como um conjunto de atividades descontextualizadas da dinâmica escolar. Desta forma, atuação da orientação acontece na mesma perspectiva. Como afirma Orquídea:

[...] no projeto Guaporé, auxílio o coordenador [do projeto] no que precisar. Tudo relacionado ao aluno. Mas especificamente ao projeto, aos poucos vou me envolvendo, porque como já falei não conheço bem o projeto. Mas ajudo do meu jeito!

Ora, não há qualquer concepção que oriente a atuação de Orquídea no contraturno escolar. A prática da orientadora, na maior parte do tempo, tem por finalidade ser uma auxiliar no controle e organização das atividades extracurriculares. Em vários momentos da entrevista, a orientadora alegava que seu conhecimento acerca das concepções de Educação Integral era mínimo e que sua prática, assim como a de outros profissionais, seguia as orientações do coordenador pedagógico, denominado como “coordenador do Projeto”.

A orientadora percebe com grande dificuldade a implantação do projeto. Uma das razões é o fato dos professores do projeto (contraturno) e os que trabalham com os alunos pela manhã (das disciplinas diversas) não planejarem juntos, ou seja, não

há interdisciplinaridade no currículo. Outra questão, é o fato de estar acumulando funções. Orquídea relata que atua como assistente social, psicóloga, às vezes médica, ou seja, vem surgindo muitos problemas para ela. “[...] *tem muitos alunos bagunceiros, indisciplinados, precisa de atendimento psicológico. O projeto não dispõe dessa equipe para ajudar a escola*”. (ORQUÍDEA).

As observações realizadas demonstram as dificuldades estruturais e profissionais no cotidiano. A escola implantou o Projeto Guaporé há dois anos e não possui estatísticas do impacto deste para os alunos. Os pais, por desconhecerem a proposta, e pelo fato de verem a mesma com insegurança, pautado na própria desorganização estrutural e conceitual a que sofre as atividades desenvolvidas. A orientadora teve dificuldade em ser entrevistada, chamada, em algumas ocasiões, para assumir outros papéis.

Assim, há pontos diversos na operacionalização do projeto que precisariam ser revistos, um deles é a própria estrutura física da escola não atender as necessidades do projeto. Este, em especial, tem sido uma das razões para a Escola realizar ajustes que desconfiguraram a proposta pedagógica do projeto, conseqüentemente, gerando incredulidade por parte de profissionais, família e comunidade na qualidade do projeto.

A estratégia do Projeto ao mesmo tempo em que chama a atenção pelo caráter expansivo, deixa dúvidas quanto ao tipo de homem que se quer formar. Assim questiona-se como é plausível proporcionar formação integral sem espaços adequados, sem infraestrutura mínima, em uma escola que sofre com a falta de materiais e que sofre com a descaracterização das funções dos profissionais envolvidos no cotidiano educativo?

#### 4.3.2 Orientação educacional no cotidiano da Escola B

A escola aqui denominada “Escola B”, localiza-se na zona leste da cidade de Porto Velho/RO. O processo de implantação do Projeto Mais Educação e Projeto Guaporé iniciaram desde 2012. A partir da oferta de Educação em Tempo Integral a escola ampliou sua função social, instituindo novas formas de pertencimento comunitário promovendo a articulação entre a família, a escola e comunidade, aumentando a oferta educativa por meio de atividades optativas como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, prevenção e promoção da saúde (PPP, Escola B, 2017).



A escola é composta por 24 salas, são três turnos de funcionamento, atendendo a uma clientela crianças, adolescentes, jovens e adultos do ensino Fundamental séries finais - Regular Integral, Projeto Salto e Seriado Semestral – EJA. Desenvolve projetos de eliminação de defasagem idade/ano (Salto). Seu quadro de funcionários professores, corpo técnico e administrativo são pertencentes à Rede Estadual de Ensino. Atende alunos de inúmeros bairros da cidade e é disputadíssima no âmbito social. Oferece modalidades o Ensino Fundamental e Ensino Fundamental e Médio EJA.

A Escola hoje tem todas as salas de aulas climatizadas, um amplo refeitório, a cozinha passou por reformas recentemente, um auditório e novos banheiros em fase de construção possui uma quadra poliesportiva coberta, laboratório de informática, atualmente conta com o Ginásio Fidoca e desenvolve vários projetos para integrar a comunidade escolar.

A implantação do Projeto Guaporé é percebido como muito otimismo pela escola, destacado pela descrição de uma postura que envolve comunidade escolar, família e alunos.

O **“Projeto Guaporé de Educação Integral”** promove a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores. (PPP, Escola B, 2017 grifo do autor).

O documento destaca que o Serviço de Orientação Educacional constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, visando desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (PPP, Escola B, 2017)

Sendo Tipologia<sup>21</sup> 4, a Escola B conta com duas orientadoras educacionais, ao qual utilizaremos o codinome Margarida e Rosa. No período que ocorreram as entrevistas, ambas foram observadas e entrevistadas em seu cotidiano educacional.

A orientadora Margarida demonstrou, durante todo o processo de pesquisa,

---

<sup>21</sup> Tipologia, são um conjunto de informações que envolvem a infra-estrutura oferecida pelos estabelecimentos escolares. As tipologias delineiam critérios que contribuem para definir quais as necessidades de recursos humanos, financeiros, etc. que a escola necessita para o bom funcionamento.

sua vasta experiência acerca das políticas públicas educacionais e da rotina da instituição educacional. Já atuou como diretora da escola, assim conhece inúmeras figuras sociais e, também, é muito conhecida.

Inúmeras vezes, Margarida foi abordada para esclarecer a dúvida de alunos, professores e equipe pedagógica. Professores perguntando o que fazer, se podiam liberar alunos, dúvidas sobre o horário, calendários de provas. Percebe-se que Margarida possui mais contato com os professores do que a supervisora, o que também ficou claro em sua fala.

Quando questionada das atribuições que considerava não serem suas funções na escola, a orientadora Margarida destacou:

[...] ajudo muito a direção, atendo muito a família, ajudo muito os professores, funcionários, por conhecer bem a escola, algumas coisas acabam sendo centralizadas para que eu faça.” (MARGARIDA).

Tanto Margarida como Rosa relatam que percebem as diferenças quanto a inserção do projeto Guaporé na escola. A fala carrega um tom de exaustão e até de dúvida quanto as funções a serem realizadas na modalidade integral. De acordo com Margarida

[...] a demanda diária varia. Cada dia muda, é bem dinâmica. A rotina não é fixa. Mas percebo que como os alunos dobraram o trabalho aumentou”. Completa dizendo que [...] com a educação integral temos muito mais compromisso com aprendizado dos alunos.

Já na fala de Rosa, percebe-se que não houve uma discussão acerca de uma concepção de educação integral emancipatória.

Acredito que quanto ao papel do orientador não há diferença, continua o mesmo! A rotina que não é a mesma...pela manhã temos base curricular comum e a tarde são desenvolvidos todos os projetos e toda prática pedagógica, como trabalhos e revisão nas matérias de português e matemática que tem mais carga horária, fazendo com que os alunos tenham um bom desempenho escolar (ROSA).

Logo, o foco das funções das orientadoras está nas atividades que estão relacionadas a aprendizagem dos alunos. Acrescenta-se que durante as observações realizadas, houveram inúmeros ocasiões em que Margarida conversou com pais e/ou responsáveis objetivando aconselhamento e orientação a família. Também se acompanhou o processo de encaminhamentos para instituições de atendimento, como por exemplo o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), com objetivo de

atendimentos psicológicos. Margarida está há muito tempo na função, o que lhe garantiu bons relacionamentos com os profissionais de outras instituições e que recebem os encaminhamentos da Escola B.

A técnica utilizada por Margarida no cotidiano de sua prática está descrita na seguinte fala:

Considero que meu grande compromisso é ajudar a família, para que a família ajude o aluno. O trabalho inicia no aluno, depois intervenho junto ao professor, para chegar na família". (MARGARIDA).

A orientadora refere-se ao processo necessário para integração das partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

A equipe pedagógica da Escola B reúne-se quinzenalmente para avaliação de suas funções e da implantação e desenvolvimento do projeto Guaporé. Tais reuniões acabam sendo utilizadas para discutir os nuances e problemáticas ligadas ao cotidiano escolar. Logo, não ocorre uma discussão das concepções de educação integral, menos ainda de uma proposta emancipatória dessa modalidade de ensino.

Diferente da Escola A, a Escola B tem o apoio dos pais. Inclusive, a fala de Rosa deixa explícito que a proposta das atividades previstas no projeto Guaporé é levada à risca.

[...] Trabalho das 7: 30 às 16:30 com todos os 560 alunos, de forma positiva para os pais, pois ficam despreocupados quanto onde os seus filhos estão durante esse período.... são 9 aulas, sendo 5 pela manhã e 4 à tarde, carga horária diferenciada como também a metodologia de trabalho... (ROSA).

A escola B possui uma orientação ativa e articulada. As orientadoras fazem uso de instrumentais de acompanhamento pedagógico, do qual Margarida fez questão de mostrar para demonstrar controle, organização e gestão do processo. Segundo Margarida “[...] *minha experiência em empresas privadas ajudou muito nessa organização*”. Desta forma, existe um total controle das faltas, onde o aluno não sai da escola sem seu conhecimento, sendo que tudo é anotado e justificado.

Percebeu-se um minucioso controle com o processo de avaliação, sendo que as provas repositivas eram realizadas na sala da orientação. Também ocorre um acompanhamento rigoroso do cronograma de avaliação. Os resultados das avaliações constam em uma pasta que fica arquivada na sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE). A questão avaliativa na escola aparece como ponto de destaque

após a implantação do ensino integral, por haver uma preocupação maior com o rendimento de toda a escola.

Margarida acompanha os alunos no horário de almoço e enfatizou que gosta de organizar a fila. Acerca da escola, é limpa e infere uma rigidez no uso de uniforme. Dificilmente se vê alunos circulando pelo pátio fora no horário das atividades escolares. Todo e qualquer problema ligado ao comportamento, aprendizados, desentendimentos de aluno, etc., são levados para conhecimento do SOE.

As maiores dificuldades relatadas perpassam a questão do excesso de atividades e responsabilidades agregadas a prática da orientação. Entretanto as orientadoras afirmam que o trabalho em equipe tem contribuído para minimizar estes efeitos. Porém há um contexto que parece distante de ser superando, caracterizando-se pelo principal desafio:

No aspecto negativo, os números de funcionários para apoiar o projeto, principalmente o orientador e supervisor (equipe técnica) sobrecarrega, sendo muito desgastante. Pra piorar não há nenhum incentivo para os mesmos. O projeto de lei da gratificação encontra-se parado na assembleia e a nossa rotina mudou totalmente... (ROSA).

Não ganhamos gratificação de dedicação exclusiva no projeto, mas estamos na esperança. (MARGARIDA).

O impacto do projeto Guaporé no cotidiano das orientadoras perpassa pelas maiores exigências de cunho de avaliação. Isto é, as pontuações mais enfatizadas são com relação ao processo de ensino aprendizagem e correção as variáveis que possam interferir nesta questão.

#### **4.4 Análise da orientação educacional na perspectiva da educação integral politécnica**

A análise parte dos estudos bibliográficos sobre a história e a atuação da orientação educacional na escola pública brasileira e a pesquisa empírica realizada em duas escolas no município de Porto Velho/RO, acerca da prática desse profissional em um Projeto que propõe a educação integral. Percebeu-se que trata-se de uma atuação pautada na manutenção das políticas burguesas determinadas pela ideologia dominante. Assim sendo, cogitar uma orientação educacional na educação integral politécnica é, também, pensar na mudança de concepção e ampliação da visão deste profissional sobre a realidade do trabalho.

Apresenta-se, na própria legislação, que o Projeto Guaporé de Educação Integral tem como um de seus objetivos “contribuir para redução de exposição de crianças, adolescentes e jovens à vulnerabilidade social por meio do atendimento escolar em tempo expandido” (SEDUC, 2013, p. 9). Assim também tem se pautado a prática das orientadoras educacionais, restrita a atender as demandas geradas pela vulnerabilidade social a que os alunos estão sendo diariamente submetidos. Ora, trata-se de uma prática “curativa”, ou seja, para minimizar os efeitos das desigualdades gerada pela divisão de classes.

Ambas as escolas possuem o serviço de orientação educacional implantado e efetivo na escola, bem como uma sala própria para execução das atividades pertinentes (recepção de pais, conversas individuais com alunos, etc.). Entretanto, a prática das orientadoras apresentou-se descaracterizada, por elas preencherem o cotidiano de atribuições exigidas para solucionar questões imediatas. Ao que parece, o orientador é aquele profissional que assume as responsabilidades que outros profissionais no interior da escola não conseguem resolver, devido à sobrecarga de outras atribuições. Também é evidente a ausência de uma teoria que as oriente no cotidiano escolar, utilizando-se das ferramentas que conscientemente lhes aparentam mais adequadas para cada situação.

A autora Grinspun (2010) afirma que a orientação contribuí atualmente, para construção de uma prática emancipatória, tendo, na teoria, a função de mediação. Outra importante contribuição assinalada pela autora é o caráter coletivo a que se deve pautar a atuação da orientação.

Cada tarefa dos profissionais na escola é inserida em um projeto coletivo, onde as atividades específicas se articulam com o todo, caracterizando por objetivos e finalidades comuns da escola. [...] Ninguém, na escola, é *dono* de uma área apenas (supervisor/professor, orientador/aluno-problema, professor/aluno, diretor/escola), mas sim protagonista; cada um tem funções relativas à responsabilidade na área na qual se formou e, portanto, nele investe. O que mais uma vez repito é que, seja qual for a função dentro da escola, cada um tem sua especificidade, sem perder de vista o conjunto e o *modelo* final do projeto coletivo da escola. (p. 51).

Na prática, destaca-se para a dificuldade das orientadoras em articular família-escola-comunidade. O processo de conscientização da família e da comunidade com as dinâmicas escolares está aquém do que poderia ser. Assim, ocorre um distanciamento entre estes agentes, ligadas, apenas, para fins burocráticos.

É claro que o trabalho da orientação, mesmo na escola regular, não se restringe às dificuldades de aprendizagem. Visto que, por lei, a educação tem a finalidade de desenvolvimento integral, na perspectiva burguesa, que envolve aprendizagem, formação para o trabalho e cidadania participativa. Quando o olhar é pautado pela perspectiva da educação integral politécnica, esse desenvolvimento deverá buscar o máximo quanto possível de integralidade, envolvendo a aprendizagem, o trabalho e a cidadania emancipatórios, além do desenvolvimento da sensibilidade.

Como se vê, e a partir do que já foi discutido, trata-se de uma proposta de educação que contempla a formação intelectual, corporal e tecnológica, constituída sob um processo de produção técnico-científico. Logo, os conteúdos disciplinares devem ser trabalhados como meios de compreensão da realidade material e das necessidades de superação da sociedade de classes. Maciel (2013) aponta que a educação politécnica fundamenta-se na concepção de que o homem é um ser histórico cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão), cujo desdobramento é o desenvolvimento potencial de suas múltiplas capacidades cognitivas, físicas e sociais.

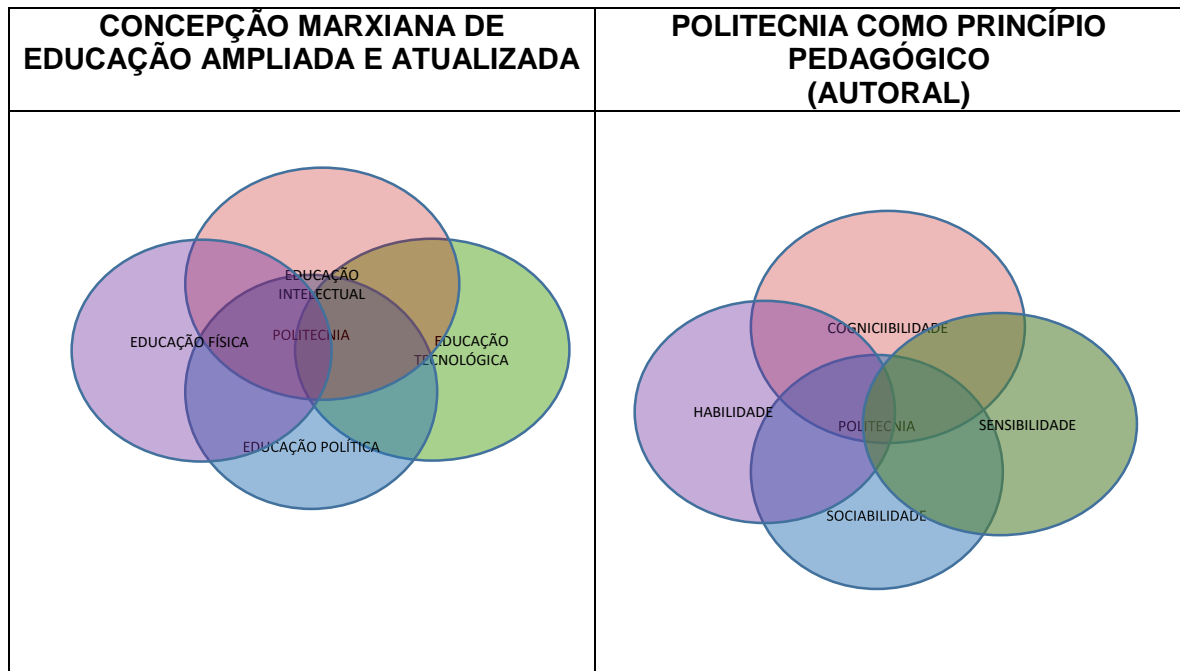
Ao retomarmos o que postula a lei nº 5.564/68, que regulamentou o exercício da profissão de orientador educacional, percebe-se a profundidade do exercício desta função no campo educacional. Assim, o artigo dispõe como função do orientador assistir ao educando, individualmente ou em grupo, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades, visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade (BRASIL, 1968, sp).

Não é possível transformar o modelo imediatista, no qual percebeu-se na pesquisa que vem se pautando o trabalho do orientador, de um dia para o outro. Entretanto, já é possível discutir quais pressupostos podem embasar uma orientação sob a perspectiva da educação integral politécnica, através do que propõe Maciel (2018). O autor apresenta o direcionamento dos processos pedagógicos para os fins educativos, por meio da articulação de quatro dimensões da politecnia, sendo: Habilidade, Cognibilidade, Sensibilidade e Sociabilidade (Figura 2).

Portanto, na educação integral politécnica concebe-se uma orientação pautada no trabalho coletivo, em parceria com os diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem. Logo, deve-se estimular a capacidade de seus alunos de entender e transformar a realidade exterior e, posteriormente, desenvolver a capacidade de entender e transformar a realidade interior, num processo ininterrupto de mútua

dependência.

**Figura 2.** Quatro dimensões da politecnia



Fonte: Maciel (2018).

Práticas imediatistas amenizam problemas pontuais, mas não resolvem ou combatem. Todo processo requer reflexão, planejamento e ação. De acordo com as falas e observações, o profissional não tem a sistematização do seu tempo para essas ações: reflexão, planejamento e tomadas de decisões. Isto pode estar relacionado a falta de embasamento de uma concepção de ensino e aprendizado. É preciso ter consciência dos pressupostos que embasam a prática de todos os profissionais que atuam na escola: quem estou formando e para onde vão?. Porém, não se pode negar, que tudo está relacionado ao modelo educacional vigente. A própria gestão da escola contribui para essa falta de sistematização, no qual, o importante é o fazer, *o agir*.

Retomando as atribuições diárias do orientador, percebe-se que não conseguirá dar conta de toda a diversidade presente na escola atual, no qual envolvem as questões estruturais familiar, as de cunho social, emocional e pedagógico. Uma alternativa é o trabalho coletivo e interdisciplinar. Para tanto, é necessário que o orientador sistematize ações que envolvam a discussão, avaliação e tomadas de decisões, junto à direção, professores e família, acerca de todas as demandas que compete ao processo de aprendizagem. Compete a SEDUC esse

apoio interdisciplinar e valorizar a mão de obra profissional, fazendo valer-se o que prevê o próprio projeto quando diz que é necessário a dedicação exclusiva do profissional.

Percebe-se também a pouca ou nenhuma valorização para as questões estéticas. Não vislumbra-se nas falas, projetos ou descritas ações de cunho cultural. Existem projetos pontuais, nas datas comemorativas, porém não são suficientes para a formação integral do sujeito. A arte pode e contribui muito para amenizar muitos dos problemas sociais e pedagógicos.



## **5 PRESSUPOSTOS NORTEADORES PARA UMA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL POLITÉCNICA**

Nesta seção, teremos por objetivo principal, responder a seguinte questão norteadora: como deve atuar o orientador educacional na educação integral politécnica? Para cumprir esta meta é preciso, inicialmente, desmiuçar a categoria trabalho como fundamento para o conceito de educação integral na perspectiva politécnica. Posteriormente discutir quais tem sido as práticas verificadas nas escolas estudadas, isto é, a qual demanda tem servido a orientação educacional: burguesia ou proletário. A partir daí traçar as metas necessárias para uma orientação educacional baseada nos pressupostos da educação integral politécnica.

Este trabalho inicia com uma discussão no campo da administração científica, trazendo o conceito de paradigmas técnico-econômicos e a influência destes na oferta educacional brasileira. Assim, é preciso retomar tal discussão para se entender e diferenciar a prática do orientador educacional na escola pública.

Salienta-se que, a partir do final do século XX, novos mecanismos passaram a caracterizar o atual paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação (CASTELLS, 2003). O paradigma atual está pautado no conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação, telecomunicações e optoeletrônica. Assim, “[...] uma economia baseada no conhecimento se apoia efetivamente na habilidade de gerar, armazenar, recuperar, processar e transmitir informações, funções potencialmente aplicáveis a todas as atividades humanas.”(TIGRE, 2006, p. 241).

O paradigma atual incorpora-se ao modelo produtivo do Toyotismo, denominado, não ao acaso, de “modelo flexível”. O Toyotismo não valorizava a quantidade, mas sim a eficiência, direcionando a produção de acordo com o surgimento da demanda. Assim causa desemprego, flexibilização do trabalho, ampliação do setor terciário (prestação de serviços). Espera-se neste modelo produtivo e nos moldes do paradigma tecnológico, um trabalhador polivalente com capacidade de produzir e solucionar problemas. E o sistema educacional, a fim de atender as demandas desse mercado, precisou propor aos alunos o aprender a aprender, ou seja, aprender a interagir com um mundo em constante mudanças, sendo competente, ativo, empreendedor e multifuncional.

Ao buscarmos compreender os desafios cotidianos das orientadoras educacionais, precisamos nos perguntar: A quais interesses tem servido a orientação educacional? Ora, a dois caminhos possíveis: o primeiro serve aos interesses do sistema capitalista industrial, formando um trabalhador polivalente e obediente para compor a massa reserva; o segundo, serve ao interesse do proletário, propondo uma educação crítica emancipatória, livre da alienação para uma formação omnilateral.

Uma variável para se responder a esta questão está em inserir neste contexto uma proposta de educação integral. Mas de qual educação integral se refere? Ora, defende-se a educação integral politécnica, pautada nas bases marxista e com a finalidade de promover aos trabalhadores uma formação integral.

Formação Integral, segundo Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 481), consiste em uma formação ampla para o mundo do trabalho, isto é, “[...] consiste em processos educativos que viabilizam a compreensão da natureza produtiva da sociedade capitalista e o domínio técnico de seus processos produtivos”. A natureza produtiva da sociedade capitalista defendida pelos autores, consiste em um “[...] fundamento determinante não só para potenciais condições de superação dos processos alienantes, mas também condição para tomadas de decisão coerentes com uma práxis revolucionária.” (p. 481).

Uma das questões discutidas por Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017) foi o fato do projeto Burareiro de educação integral propor oferecer 5 refeições diárias aos alunos, quatro pares de uniformes (constituído de camisa, calça e um par de tênis), atendimentos médico-odontológico, sem falar nas atividades de contraturno nas mais diversas modalidades. A este fato integra-se uma reflexão: um projeto como este geraria um alto custo para o estado. Por outro lado, o sistema produtivo capitalista acumula, “nas costas” do trabalhador, um capital exorbitante. Destarte, a proposta de educação integral politécnica baseia-se na concepção socialista. O que exige uma consciência para superação da divisão de classes, oferecendo assim o necessário para uma verdadeira escola pública de qualidade.

Nas palavras de Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2013):

[...] a educação integral politécnica não pode ser efetivada senão em turno integral, em um espaço motivador, por ser ambientado para proporcionar formas de sociabilidade que possibilitam o florescimento de uma juventude politicamente democrática, historicamente situada, culturalmente identificada, pedagogicamente politécnica e, por tudo isso, socialmente participativa e crítica. (p. 482).

Ora, é por meio do contato social que as crianças produzem suas identidades individuais. Primeiro a partir das relações que estabelece com familiares e a comunidade que tem acesso. Posteriormente a escola vai compor metade do tempo para oferecer subsídios para a construção desta identidade. Na escola que oferece uma educação que estende das tradicionais 4h diárias, a responsabilidade por essa formação do sujeito aumenta ainda mais, quase dobrando. Assim é muito importante refletir a Escola como um espaço onde os jovens possam vivenciar sua cultura e se desenvolver em todas as suas potencialidades humanas.

Saviani (2010) apresenta a concepção de pedagogia articulada aos interesses populares que podem nortear uma orientação também pautada nestes interesses. Assim, esta pedagogia:

[...] valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre no seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.(p. 69).

Sendo assim, a formação de uma orientação educacional, deve pautar-se no domínio técnico da pedagogia histórico-crítica. Para muito além, deve buscar os conhecimentos necessários para compreender as demandas sociais, culturais, econômicas e políticas que orientem uma cidadania participativa, democrática e crítica. Deve conceber-se como atrelada aos interesses da classe trabalhadora, para isso, faz de crucial importância estar a par do modelo produtivo vigente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de produção capitalista demarca o caráter educacional de um país, onde, aos filhos da classe dominante é oportunizado um ensino propedêutico, erudito, de caráter geral através do qual reproduzir-se-ão os conhecimentos necessários para manter a dominação. Por sua vez, para à classe trabalhadora, oferta-se um ensino instrumentalista para o domínio do seu ofício. Este ensino, entretanto, vai modificando-se conforme a complexificação tecnológica do processo produtivo. E ocorrem modificações, neste processo dualista, cada vez mais satisfatórias à classe dominante.

O desenvolvimento educacional brasileiro serviu, desde seu início como colônia de Portugal, aos interesses das classes dominantes. Neste processo privou a classe desfavorecida do conhecimento necessário para sua mobilidade na estrutura social, conseqüentemente, dividiu massivamente o trabalho manual do trabalho intelectual.

No Brasil, O liberalismo e a ascendência da burguesia industrial promoveram uma falsa impressão de que tinham interesse em investir em uma educação pública para todos e que solucionasse os males da desigualdade social. Ora, educação pública forneceram, entretanto com a qualidade que lhes foi conveniente para atender as demandas do mercado produtivo. Logo, a educação brasileira buscou amparar-se em garantir a modernização do país e tirar a nação do atraso cultural e econômico, para acompanhar as potências mundiais industrializadas.

Foi com o advento das escolas técnicas, que objetivam promover o ensino técnico e aligeirado para atender a demanda das fábricas, e a nova conjuntura social, que surge o orientador educacional. Este profissional atuou como: orientador vocacional com a finalidade de direcionar os alunos para o mercado de trabalho; como profissional responsável por adaptar os alunos ao modelo educacional: como interventor nos casos de alunos problemas; como conselheiro terapêutico.

Neste trabalho, buscamos responder a seguinte problemática: Quais os desafios da orientação educacional, sob a perspectiva da educação integral politécnica, na escola de educação integral em Rondônia? E foi a partir da visita *in loco*, observações e entrevistas e que podemos conhecer um pouquinho deste cotidiano e as nuances que por ele perpassam.

Os desafios estão relacionados inicialmente a integração de forma efetiva do orientador no projeto. Portanto, devem participar de todas as reuniões para

discussões das ações de planejamento, execução e avaliação do projeto, bem como das formações e reuniões junto a Secretaria de Educação e demais instituições formadoras e fiscalizadoras.

O SOE deve funcionar a partir da sistematização de suas ações por meio de instrumentos, sendo assim, os planos de ações devem estar atrelados as ações do Projeto, nomeando as atividades sistemáticas (o que fazem diariamente), bem como os projetos que precisam ser desenvolvidos junto aos discentes, docentes e familiares. A partir do diagnóstico da realidade é possível intervir qualitativamente, e, assim contribuir de forma efetiva no processo de emancipação.

Não é possível acumular várias funções, além de ilegal. Nesse sentido, as práticas de encaminhamentos devem ser substituídas pela prática do aconselhamento, pois se perde muito tempo, ouvindo e falando, e, esse procedimento não tem surtido efeito de mudanças, sejam comportamentais ou de caráter pedagógico. Pois muitas vezes o problema precisa ser investigado junto a família com especialistas mais capacitados, como: psicólogos, assistentes sociais, neurologistas, sendo necessário até o mesmo, acionar o conselho tutelar. Na perspectiva do desenvolvimento global é necessário um trabalho interdisciplinar dentro ou fora da escola.

Levando em consideração a quantidade de alunos e a forma como organizaram o trabalho do SOE, um profissional por turno, para atender mais de uma etapa de ensino, engessa a função do orientador no que tange acompanhar de forma sistemática, individual, a cada problemática surgida. Sendo assim, o profissional continuará sendo um mero “bombeiro pedagógico”. É imprescindível a participação do mesmo desde a matrícula até o processo de avaliação.

Frente a realidade encontrada nas duas escolas onde foram implantadas uma proposta de educação integral é preocupante perceber uma orientação educacional desarticulada em termos teóricos e práticos da proposto de Educação Integral. Tal, se deve ao fato da própria proposta de educação integral promovida pelo Estado de Rondônia amparar-se em uma concepção neoliberal da educação.

Percebeu-se uma deficiência clara na execução do Projeto e por ele não ser entendido como uma proposta pedagógica com metodologias demarcadas na emancipação dos alunos e na relação entre trabalho e sociedade. Em muitas ocasiões a fala se referia como apenas, “Um projeto”, se referindo como um plano de ação com começo, meio e fim. A questão é no fim, e não em entender que trata-se de uma

proposta de começo e precisa ser melhor estudada e desenvolvida para atender as reais necessidade da massa trabalhadora. Pois, ao invés disso, tem focado em atender as demandas dos modelos produtivos vigentes.

Não se pretende concluir o assunto, mais iniciar uma discussão, um debate que busque atender as novas demandas postas para o Serviço de Orientação educacional em RO. Um dos desafios percebidos, foi a dificuldade de se compreender que um dos princípios forte que norteiam a concepção de Educação da Pedagogia histórico-crítica (uma verdadeira concepção crítica de educação) é o ideal de vinculação entre educação e sociedade, enquanto as demais pedagogias (escolanovista, por exemplo) implicam numa ideia de autonomia social.

A análise destes dados permite afirmar que embora se criem políticas em nível nacional, com objetivo de resolver os problemas educacionais do país, pouco contribui para o avanço rumo a uma qualidade da educação pública. Às vezes amenizam determinadas desigualdades funcionando como paliativo e não como solução do problema.

Ora, depositar na Escola a responsabilidade de resolver os problemas sociais é utopia, pois essa instituição não consegue oferecer sequer uma educação de qualidade em tempo parcial. A Escola tenta resolver um problema social que foi construído historicamente pelas péssimas condições econômicas, políticas, sociais e educacionais, porém ela sozinha não consegue superar os problemas enfrentados por muitos dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo. tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARIQUEMES. **Projeto Burareiro de Educação Integral**. Ariquemes: 2013.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil**. Ao povo e ao governo. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Ed. Nacional, 1932.

AZEVEDO, Michele M. **A orientação educacional nas redes de ensino estaduais públicas do Brasil**: concursos e funções. 2016. 629 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BARRERA, Yasmani J. The Long Economic Cycles and their Dialectics with the Capitalist Development. **Economía y Desarrollo**. V. 151, n 1, p. 44-55, 2014. Disponível em: <<http://scielo.sld.cu/pdf/eyd/v151n1/eyd04114.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BATISTA, Roberto L. **A ideologia da nova educação profissionalizante no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BRANDÃO, Carlos R. Valores Sócios culturais e orientação educacional. **IV Encontro Nacional de Orientadores Educacionais**, Goiânia, n2,1977.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Regulamento lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm)>. Acesso em: 14 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 10 de novembro de 1937). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº 452 de 23 de julho de 1946**. Aprova a sugestão da comissão especializada e baixa instruções reguladoras da orientação educacional no Colégio Pedro 11. Ministério da Educação e Cultura.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968.** Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Congresso Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5564.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5564.htm)>. Acesso em: 14 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973.** Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/d72846.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm)>. Acesso em: 14 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Transforma as Escolas de Aprendizagem e Artífices em Liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/L0378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm)>. Acesso em: 14 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** Ministério da Educação. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 14 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional da Educação Integral em Jornada Ampliada.** Ministério da Educação e Cultura, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 mai. 2018.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2224/2191>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

BRAVERMAN, Henry (1987). **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara.





FARIA, Débora J. **Crise de 1929: Convergências e divergências entre o Partido Democrata e o Partido Republicano nos Estados Unidos**. 93f. 2016. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FAUSTO, Bóris. **História Concisa do Brasil**. Edusp. São Paulo: 2001.

FERLA, Valdiane C; BATISTA, Eraldo. C; SOUZA, Marilza M. Educação integral ou educação de tempo integral? Uma análise do Programa Mais Educação e do Projeto Guaporé de Educação Integral nas Escolas Estaduais de Rolim de Moura - RO. **Diálogo**, Canoas, n. 37, p. 53-66, abr. 2018. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/viewFile/3692/pdf>>. Acesso em 15 mai. 2018.

FERRETTI, Celso J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/06.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

FILHO, João C. P. **A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas**. In: Caderno de Formação. Cultura Acadêmica Editora. São Paulo: 2010.

FONSECA, Paulo R. C. F. **A nova educação profissional para o trabalho no Brasil do Século XXI**. 128f. 2015. Dissertação (mestrado em Desenvolvimento socioeconômico). Universidade Federal do Maranhão, Piauí, 2015.

FREEMAN, C.; PEREZ, C. Structural crises of adjustment business cycles and investment behaviour'. In: DOSI et al. (Eds.). **Technical change and economic theory**. Londres: Pinter, 1988.

FRUTUOSO, Claudinei. **As políticas de educação integral em Ariquemes-Rondônia: uma análise do projeto Burareiro de educação integral e do programa mais educação**. 124f. 2014. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**. Série Produção de Terceiros Sobre Paulo Freire; série artigos, p. 01 -25, 2000. Disponível em: <[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3395/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0418.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3395/1/FPF_PTPF_01_0418.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2018

GASPARIN, João L; PETENUCCI, Maria C. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia educação**, v. 2, n. 02, 2014. disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018

GIACAGLIA, Lia R. A; PENTEADO, Wilma M A. **Orientação Educacional na prática**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

GOMES, Marco A. O; MACIEL, Antônio C. O liberalismo e a privatização da educação: a impossibilidade da democracia. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 48, p. 153-167, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640014/7574>> . Acesso em: 20 abr. 2018.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo**: na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRECO, João F. N. Ideologias nas reformulações das políticas públicas para a educação brasileira. **Cadernos da FUCAMP**, v. 2, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/1-Ideologias-nas-reformula%23U00c3%23U00a7%23U00c3%23U00b5es-das-Pol.-Greco.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

GRINSPUN, Mírian P. S. Z. **A prática dos orientadores educacionais**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. (org.). **Supervisão e Orientação Educacional**: perspectiva de integração na escola. 4 ed. São Paulo: Editora cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Histórico da orientação educacional no Brasil. **Fórum Educacional**, v.7, n.2, p. 56-90, abr./jun. 1983. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60676/58916>>. Acesso em: 14 set. 2017.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**: As relações de produção e educação do trabalhador. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. (Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira). 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. vol.1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 377f. 2010. Tese (livre docência), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas-SP, 2010.

MACIEL, Antônio C; JACOMELI, Mara R M; BRASILEIRO, Tânia S A. Fundamentos da educação integral politécnica. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00473.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

- MACIEL, Antônio C. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, v. 8, n. 2, p. 85-110, 2018. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/530/341>>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. Lisboa: Editorial Avante; Moscovo: Edições Progresso, 1982.
- MAXIMIANO, A. C. **A Teoria geral da administração**: da escola científica à competitividade em economia globalizada. São Paulo: Atlas, 1997.
- MONTEIRO, M. S.; GOMES, J. R. De Taylor ao modelo japonês: modificações ocorridas nos modelos de organização do trabalho e a participação no trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, n.93/94, v. 25, 1998.
- NELSON, R.; WINTER, S. In search of a useful theory of innovations. **Research and Policy**, v.6, n.1, 1977. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0048733377900294>>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- NETTO, José P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETO, AFONSO CAVALHEIRO. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. 96 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- NUNES, Alzira M B P. **Orientação educacional no Brasil**. 1982. 212 f. Dissertação (mestrado em Educação), Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1982.
- OHNO, T. **O sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARO, Vitor H. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1998.
- PEREZ, Carlota. **Revoluciones Tecnológicas y Capital Financiero**: La dinámica de las grandes burbujas financieras y las épocas de bonanza. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 2004.

PIMENTA, Selma G. **O pedagogo na escola pública**. S. Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Orientação vocacional e decisão**: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo: Loyola, 1981.

PINTO, Geraldo A. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo. Fordismo toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

PMSP/SME, 2003. **Leitura do mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, Gênero e sexualidade**. SME/ATP/DOT, São Paulo (Caderno Temático de Formação 1).

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 24. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil: 1930/1970**. 38 ed. Petrópolis: Editora vozes, 2012.

ROSA, Mariza A. M. Fordismo, pós-fordismo e educação. **Revista de Políticas Públicas**, v. 1, n. 1, p. 141-172, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/3712/1737>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

SALAVISA, Isabel. A emergência de um novo paradigma técnico-económico e os pequenos países: o caso de Portugal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 34, fev., 1992. Disponível em: < [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/466/4/DINAMIA\\_WP\\_1991-01.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/466/4/DINAMIA_WP_1991-01.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

SEDUC. **Projeto Guaporé de educação integral**. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia. 2013.

SEDUC. **Projeto Guaporé de educação integral**. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia. 2017.

SILVA, Paulo A. D. **Repercussões das concepções pedagógicas nas políticas educacionais em Rondônia entre 1995 e 2010**. 125 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

SILVA, Maria L. M. B. O materialismo histórico e sua influência na teoria histórico-cultural. **Tramas para Reencantar o Mundo**, n. 1, 2015, p.1-10. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/tramas/article/view/193/154>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SILVA, Jamerson A. A.; SILVA, Katharine N. P. **Educação integral no Brasil de hoje**. Curitiba- PR: Editora CRV, 2012.

SOARES, Domingos P A. **Programa Mais Educação nas Escolas Estaduais de Porto Velho-RO: percursos para a educação integral**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, 2013.

SUCHODOSLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro. 2002.

TEIXEIRA, Eliane A. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a coordenação pedagógica da educação integral politécnica**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, 2017.

**Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

TOLEDO, Jackie C S; TADEUCCI, Marilsa S R. O paradigma da inovação e seu impacto nas organizações. XVII Encontro de Iniciação Científica XIII Mostra de Pós-graduação VII Seminário de Extensão IV Seminário de Docência Universitária. **Anais**. 2012.

VILLASCHI FILHO, Arlindo. Paradigmas tecnológicos: uma visão histórica para a transição presente. **Revista de Economia**, v. 30, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/economia/article/view/2010/1671>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

## APÊNDICES

**APÊNDICE I: Questionário de identificação****QUESTIONÁRIO**

Identificação: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

1. Gênero ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Feminino Homo ( ) Masculino  
homo ( ) Outro

2. Qual sua idade? \_\_\_\_\_

3. Como você se considera: ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Negro ( ) Amarelo ( )  
Indígena

4. A quanto tempo trabalha nesta função? \_\_\_\_\_

5. A quanto tempo trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_

6. Grau de escolaridade: ( ) Superior completo ( ) Especialização ( ) Mestrado  
( ) Doutorado

7. Em qual instituição de ensino fez seu ensino superior?

\_\_\_\_\_  
E em que ano? \_\_\_\_\_



## APÊNDICE II: Roteiro de Entrevista

### ENTREVISTA

1. Conte-me sobre seu cotidiano de trabalho...
2. Diferencie sua rotina: Antes e Após o Projeto Guaporé de Educação Integral:  
O que fazia antes e o que precisa fazer agora.
3. Quais são suas atribuições?
4. O que você faz que não é sua atribuição?
5. Quantos alunos tinham antes e quantos têm agora?
6. Houve um processo de seleção dos alunos?
7. Qual sua demanda diária?
8. Quais os projetos você tem participado ativamente?
  - a) Quadro de lotação da escola
  - b) Plano de ação do SOE/OE
  - c) PPP da escola